

**Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта**

**СБОРНИК  
материалов XXIV Международного  
педагогического конгресса «УСТОЙЧИВОЕ  
РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: МИССИЯ.  
ТРАНСФОРМАЦИИ. РЕСУРСЫ»  
Калининград, 16 – 20 апреля 2024 г.**



Только посредством  
образования может человек  
стать человеком

Иммануил Кант

**Калининград  
2024**

УДК  
ББК  
У

**У81 УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: МИССИЯ. ТРАНСФОРМАЦИИ. РЕСУРСЫ:** сборник / редакционная коллегия: А.О.Бударина [и др.]. – Калининград : М. Издательство «Перо», [издание], 2024. – материалы XXIV Международного педагогического конгресса «Устойчивое развитие образования. Миссия. Трансформации. Ресурсы», Калининград, 16 – 20 апреля 2024 г. – 453 с. : ил. (9,08Мб). – URL: <https://kantiana.ru/>. – Режим доступа : Свободный. – Электрон. текстовые дан. \_\_\_\_\_

ISBN 978-5-00244-362-8

Выпуск содержит материалы XXIV Международного педагогического конгресса «Устойчивое развитие образования: Миссия. Трансформации. Ресурсы», Калининград, 16 – 20 апреля 2024 г. Представлены статьи, посвященные актуальным вопросам трансформации педагогических процессов. Обсуждаются вопросы антропологии современного образования, цифровой дидактики и педагогического дизайна, реинжиниринга образовательного процесса, инклюзивной культуры современного педагога, взаимодействия современных нейронаук и образования, методик преподавания различных дисциплин. Приведены результаты теоретических и прикладных исследований представителей научного психолого-педагогического сообществ.

Предназначен для исследователей, преподавателей и студентов педагогических направлений подготовки и аспирантов.

Редакционная коллегия:

д-р пед. наук, проф. *А.О. Бударина* (ответственный редактор);

канд. фил. наук, доцент *Е.А. Торпакова*; (секретарь);

канд. фил. наук *К.А. Дегтяренко*;

д-р. пед. наук, проф. *С.М. Конюшенко*; канд. пед. наук, *О.В. Парахина*;

д-р. пед. наук, проф. *И.Д. Рудинский*; д-р. физ.-мат. наук, проф. *А.Е. Храмов*;

канд. пед. наук *М.В. Храмова*; д-р. пед. наук, проф. *М.С. Чванова*.

УДК 37.013

ББК 74я43

*Работа издана в авторской редакции.*

© Авторы статей, 2024

© БФУ им. И. Канта, 2024

## **Содержание**

### **Фёдоров А.А., Фильченкова И.Ф., Саберов Р.А.**

Проектирование образовательных программ по педагогическому образованию БФУ им. И.Канта, участвующих в пилотном проекте по совершенствованию новых уровней профессионального образования

### **Абдулганеева И.И.**

Потенциал художественных текстов в процессе формирования переводческих компетенций

### **Анисимова Т.И., Сабирова Ф.М.**

О проблеме междисциплинарности в подготовке педагогов STEAM

### **Ахмедова Э.И., Рудинский И.Д.**

Формирование позитивной этнической идентичности как инструмент предотвращения конфликта культур

**Бабулевич В.Ю.** Функционально-прагматическая компетенция лингвистов в аудиовизуальном переводе: структура и оценивание

### **Бадулин Д.Е.**

Особенности обучения постредактированию в процессе овладения иностранным языком школьниками в классах гуманитарного профиля

### **Бакаева И. А.**

Технология развития навыков self-management обучающихся

### **Барабашёва И. В.**

Моральные и правовые регуляторы профессионального развития молодого педагога

### **Барахсанова Е. А., Максимова Э. А.**

Формирование графических навыков у обучающихся студии «уран ойуу» средствами этнокультурного образования

### **Бардачева А. А., Сафонцева Н. Ю.**

Лингвокоучинг как инновационная технология преподавания иностранных языков

### **Баскакова Н. А. , Дружинина М. В.**

Анализ применения цифровых технологий в образовании с точки зрения их преимуществ и возможных рисков на примере использования мобильных приложений при изучении иностранных языков

**Боброва О. А.**

Формирование готовности школьников к процессу профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения

**Боярко С. А.**

Влияние темперамента студентов экономических направлений на процесс иноязычной подготовки при формировании качеств вторичной языковой личности

**Бударина А.О. Дорофеева А.С.**

Дискурс в профессиональном лингвистическом образовании: дискурсивная компетенция или компетенция владения дискурсом?

**Бусель С. В., Рудинский И. Д.**

Теория игр как инструмент реализации концепции образовательной инженерии: перспективы и проблемы

**Васильева А. А.**

Навыки будущего в концепции устойчивого развития образования

**Вачкова С. Н., Салахова В. Б., Агеева Н. С., Суменкова Ю. И., Федоровская М. Н.**

Международный опыт лидерства в образовании: лучшие практики профессионального развития директоров школ

**Витковская И. М.**

Развитие исследовательских умений будущего учителя начальных классов в проектном обучении

**Власов Д.В., Власова Е.З.**

Подготовка студентов – будущих программистов по вопросам машинного обучения и нейронных сетей

**Власова Е. З., Власов Д. В.**

Цифровой след преподавателя и студента как показатель эффективности образовательной деятельности вуза

**Гаврилюк В.В.**

Сопровождение молодых педагогов в профессиональной деятельности: стратегии успешной адаптации и развития. Из опыта работы МКУ «Центр развития образования» г. Саратов

**Гарифуллина А. М.**

Мультипотенциальность как ключевая способность будущих педагогов в процессе обучения в вузе

**Гелвановский Г. В.**

Эффективное применение больших языковых моделей в преподавании академического письма на английском языке на примере ChatGPT 3.5

**Глыбина Т. А., Комарова Т. А., Шкиль О. С.**

STEAM обучение на цифровой платформе «Учим учиться» как один из векторов развития современного образования

**Гомина А. В., Ваханова Д. Т., Бударина А. О.**

Особенности развития памяти и критического мышления младших школьников на основе когнитивного и ситуативного подходов

**Грибанов И. Н.**

Форматы участия педагогических университетов новых регионов в федеральных проектах в переходный период

**Дедков А. Е. , Андриков Д. А.**

Классификация данных ЭЭГ методами стохастического градиентного спуска и градиентного бустинга для идентификации процессов когнитивной нагрузки мозга

**Джапарова З. Б., Сегизбаева Н. К.**

Вопросы подготовки специальных педагогов посредством дуального образования

**Дидковская Я. В., Трынов Д. В., Чистяков П. А.**

Инновационная активность студентов STEM-специальностей: социологическое измерение

**Дмитриева Т. М.**

К вопросу о молодых педагогах учреждений дополнительного образования детей: актуальность, проблемы и противоречия

**Зарецкий В. К.**

Антропологическая миссия рефлексивно-деятельностного подхода в современной педагогике

**Захарова В. А.**

Типология заданий в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя

**Зель А. В.**

Особенности преподавания учебных предметов «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности» в процессе формирования культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся

**Кеврель А. Ю., Долганова М. О.**

Распространённость эмоциогенного пищевого поведения как способа эмоционального саморегулирования среди женщин

**Комарова Э. П., Бакленева С. А.**

Устойчивое интеллектуально-эмоциональное развитие будущего педагога в мире неопределенности

**Кондратьева И. Н., Конюшенко С. М., Рубашкин Д. Д.**

Цифровая трансформация начальной школы: дорожная карта для будущего

**Костыркина В. В., Стаценко Ф. А., Главатских М. М., Пушкин Д. А.**

Соматизация в связи с адаптированностью к обучению в вузе студенческой молодежи

**Круглова Е. Ю.**

Использование ChatGPT в процессе обучения академическому письму студентов технического вуза

**Кузьмин А. В.**

Формирование навыка осознанного выбора в контексте персонализированного обучения

**Кузьмина Т. Р.**

Лингвокоммуникация в мультикультурной стране

**Курносова М. А.**

Дефицитарные надпрофессиональные компетенции у обучающихся средних профессиональных образовательных организации (на примере Архангельской области)

**Лазарева М. В.**

Проблемы реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в условиях введения Федеральной образовательной программы дошкольного образования

**Левантовский Ф. О., Тарасюк Н. А.**

Реализация аксиологического подхода в процессе обучения иностранному языку школьников профильных классов на основе применения аутентичной литературы

**Лизунков В. Г., Малушко Е. Ю.**

Активизации когнитивных процессов у обучающихся как фактор, повышающий качество образовательного процесса

**Мазуров Ю. Л., Владимиров И. В., Гасанова Р. Р.**

Педагогическое наследие И. Канта и его востребованность в образовании для устойчивого развития

**Мансурова С. Р., Храмова М. В.**

Исследование уровня сформированности цифровых компетенций у преподавателей иностранных языков в высшей школе

**Мерц А. В., Герасимовская Е. П., Кудашкина С. К., Тятин В. Е., Норкина А. Ю., Диса О. П., Мухитов М. Ч.**

Роль оптимистичности в адаптации студентов в современном обществе

**Мерц А. В., Клименко Э., Тиль Э. Д., Хуснуллина П. Р., Долотова З. Ю., Кузьмина Л. А.**

Исследование взаимосвязи между уровнем тревожности и копинг-стратегиями среди студентов психологов

**Мерц А. В., Макагонова А. А., Кузьмина Л. А.**

Взаимосвязь общего эмоционального стресса и совладающего поведения у студенток психологов

**Михайлычев Е. А., Солнышков М. Е.**

Взаимосвязь дидактической тестологии с другими педагогическими науками

**Мухаметзянов И. Ш.**

Об условиях эффективной трансляции школой традиционных российских ценностей обучающимся в период цифровой трансформации образования

**Насырова А.А., Зейдманис Е.Н., Суслина А.А., Поздняков В.В.**

Интерактивное обучение как ключевой инструмент в развитии креативности

**Несына С.В.** Психолого-педагогическая олимпиада как фактор профессионального самоопределения школьников

**Никитин Н.С.**

Музейная педагогика в пространстве вуза: особенности и перспективы (на примере музея советского детства БФУ им. И. Канта)

**Овсебян А. С.**

Культурная миссия университета в понимании Мигеля де Унамуно-и-Хуго

**Овчинникова А. Ж.**

Реализация взглядов И. Канта в эстетическом воспитании школьников

**Одишвили Г. Н.**

Учебно-воспитательная практика обучения старшеклассников духовным основам, нравственным ценностям и патриотическим ориентирам посредством изучения мемориальной литературы

**Околот Д. Я.**

Повышение мотивации сотрудников к обучению в области защиты информации как один из способов повышения культуры информационной безопасности

**Островская Е. Н.**

Особенности применения этнокультурного подхода при обучении студентов языковых направлений подготовки китайскому языку

**Полицинская Е. В., Карпов Н. С.**

Методический критериально-диагностический комплекс оценки эффективности образовательной модели в вузе

**Пономарев Д. А., Рудинский И. Д.**

Организация эффективного обучения тестируемых программно-аппаратных комплексов в рамках корпоративного учебного центра

**Степанюк Е. И.**

Этапы адаптации будущих педагогических работников к вузовской среде в условиях интеграции новых субъектов Российской Федерации в общероссийское образовательное пространство

**Торовец Е. А.**

Роль религии и культуры в духовно-нравственном воспитании будущих педагогических работников новых субъектах Российской Федерации



**Фильченкова А.Д.**

Формирование профессионального портрета руководителя школьного театра

**Фомина Е. А., Соломонов В. А.**

Исследование профессиональных представлений будущих педагогов при помощи искусственной нейронной сети

**Халметова А. А.**

Опыт внедрения общественных дисциплин в педагогических вузах России в 1917-1927 гг.

**Харламова Е. Е., Чеховская И. А.**

Применение инструментов образовательной аналитики для повышения эффективности процесса обучения в ВУЗе

**Холмогорова А. Б.**

Связь развития, обучения и здоровья с позиций культурно-исторической психологии

**Чванова М. С., Багин В. А.**

Анализ нейросетевых инструментов для реализации их педагогического потенциала при создании образовательных видеолекций

**Чванова М. С., Подлесный Д. В.**

Реализация педагогического потенциала профессиональной интернет-социализации студентов-информатиков в процессе практической подготовки

**Balwinder Kaur**

Professional wellbeing of teachers for sustainable career

## **Проектирование образовательных программ по педагогическому образованию БФУ им. И.Канта, участвующих в пилотном проекте по совершенствованию новых уровней профессионального образования**

Фёдоров А.А.<sup>1</sup>, Фильченкова И.Ф.<sup>2</sup>, Саберов Р.А.<sup>3</sup>

*ifilchenkova@yandex.ru*<sup>2</sup>, *saberow@yandex.ru*<sup>3</sup>

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени И. Канта»

**Аннотация.** В статье представлен опыт БФУ им. И. Канта проектирования образовательных программ в ходе пилотного проекта по апробации новой системы уровней профессионального образования. Актуализация подходов к проектированию содержания образовательных программ педагогических направлений подготовки в практической плоскости выражается в сбалансированной практической подготовке, внедрении междисциплинарных и прикладных модулей, в том числе в вопросах использования цифровых инструментов в профессиональной деятельности, применении принципа «опережающего содержания», позволяющего включать в содержание программы формирующиеся перспективные направления развития отрасли. Выстраивание обновленной системы квалификаций под запросы отраслей экономики позволяет диверсифицировать срок и уровни обучения специалиста на базовом уровне по модели «4 – 6 лет», на специализированном уровне по модели «1-2 года».

**Ключевые слова:** новые уровни высшего образования, педагогическое образование, пилотный проект.

**Введение.** В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» [1]. БФУ им. И. Канта в числе шести вузов Российской Федерации вошел в пилотный проект по апробации новой модели уровней профессионального образования.

Новая модель профессионального образования в Российской Федерации включает следующие уровни высшего образования:

1 уровень – базовое высшее образование (соответствует бакалавриату или специалитету), обеспечивает междисциплинарный, практико-ориентированный подход к подготовке кадров. Срок обучения (от 4 до 6 лет) устанавливается в зависимости от потребностей рынка труда и профильной направленности программы.

2 уровень – специализированное высшее образование (соответствует магистратуре), обеспечивает углубленную подготовку по завершении 1-го уровня. Срок обучения (от 1 до 3 лет) устанавливается в зависимости от потребностей рынка труда, индустрии и профильной направленности программы.

уровень аспирантуры как отдельный уровень образования, обеспечивает подготовку научных (научно-педагогических кадров для научно-прикладных исследований). Условием поступления в аспирантуру является получение базового (основного) высшего образования со сроком обучения не менее пяти лет или специализированного высшего образования.

Модель предполагает изменение подходов к проектированию содержания и ориентацию его на обеспечение единства учебной, научной и воспитательной деятельности, использование адаптивных, практико-ориентированных образовательных событий («дисциплина» равно «ситуация / комплекс ситуаций в будущей профессиональной деятельности»); взаимосвязь с индустриальными партнерами и обучение на реальных кейсах.

По мнению В.А.Сластенина, общество, являясь динамической системой генерации вызовов самому себе, оперативно реагирует на самовывозы и за счет этого эволюционирует [3]. С психолого-педагогических и социокультурных позиций значимость образовательной системы в целом и педагогического сообщества в частности обуславливается возможностью оказывать определяющее воздействие на развитие и становление всей системы общественных вызовов и расстановку сил в процессе реагирования на эти вызовы.

Среди направлений подготовки, выбранных университетом для апробации, значительное число относится к УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки. Развитие системы высшего педагогического образования в пилотном проекте должно осуществляться с учетом следующих тенденций: актуализация национальных ценностей и традиций воспитания; доступность любого вида информации при совершенствовании навыков критического мышления и скорость развития технологий; развитие технологий искусственного интеллекта; взаимодействие в поликультурной и многоязычной среде; развитие инклюзивного общества. Перед университетом стоит задача актуализации содержания профессиональной деятельности педагога в условиях полифункциональной вариативности образовательной среды.

**Методология.** В основе разработки новой российской уникальной системы высшего образования, лежат интересы национальной экономики и максимальное пространство возможностей для каждого студента. Появление новых видов профессиональной деятельности педагога требует изменения подходов в целеполагании, принципах организации и содержания подготовки будущих педагогов, что обуславливает потребность в новом образовательном стандарте. Проектирование образовательного стандарта предполагает учет ключевых принципов новой модели уровней профессионального образования (принцип опережения, принцип научно-технического лидерства, принцип индустриального суверенитета, принцип персонализации обучения и кастомизации образования).

**Результат.** В рамках пилотного проекта коллективом БФУ им. И. Канта совместно с профильным ФУМО разработан самостоятельно установленный образовательный стандарт, единый для УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

Пересмотрена и актуализирована система компетенций: универсальные компетенции (единые на УГСН); базовые компетенции

(единые на уровень образования); общепрофессиональные компетенции (единые по направлению подготовки); профессиональные компетенции (формулируются по конкретной образовательной программе). Содержание программ подготовки педагогов имеет модульную структуру и зависит от специфики профессиональной деятельности педагога. Такой подход к проектированию обеспечивает преемственность требований к результатам освоения образовательных программ на разных уровнях подготовки, единство требований к структуре образовательных программ и подходам к их реализации.

Новые принципы обучения связаны с особыми подходами к организации образовательных развивающих сред и требуют от современного педагога новых личностных качеств, компетенций, способности создавать дизайн образовательных сред и гибко реагировать на происходящие изменения.

Программа базового высшего образования выстроена по модульному принципу, включает в себя: модули «Универсариум», модули основной и дополнительной квалификации, воспитательной, проектной и учебно-исследовательской деятельности, «Профессиональные пробы» (Рисунок 1). Стандартом предусмотрено освоение цифровых инструментов профессиональной (педагогической) деятельности. Заложено изучение модуля дифференциации педагогического труда на основе идеи появления новых профессий [2].



Рисунок 1. Образовательная модель базового высшего образования УГСН «Образование и педагогические науки»

Согласно образовательной модели базового уровня высшего образования предоставляется возможность выбора дополнительной педагогической профилизации (например, логопедическая деятельность, работа с одаренными детьми и пр.), возможность получения дополнительной специализации вне рамок основной образовательной программы (в сфере ИТ, в экономической сфере, отрасли права, предпринимательства). Это позволяет выпускнику в случае необходимости

быстро и адаптивно сменить область своей профессиональной деятельности.

При таком подходе к проектированию образовательных программ возникает потребность в изменении форматов практической подготовки. Такими форматами выступают симуляционная (имитационная) практика, проектная мастерская, профессиональные пробы, учебные события и пр.

Меняются образовательные технологии. Они направлены на создание персональных траекторий в образовании, карьере, управлении, сочетая в себе онлайн-обучение, социальные симуляторы, виртуальные лаборатории, обучение путем погружения в реальные жизненные и профессиональные ситуации.

Перспективной методологической задачей становится необходимость проектирования новых результатов обучения и поиск адекватных средств их комплексного оценивания. Возникает необходимость внедрения механизмов и инструментов независимой оценки квалификации будущих педагогов. Для этого в новой модели подготовки педагогов предусмотрен профессиональный государственный экзамен по типу демонстрационного.

Главной особенностью образовательных программ педагогической направленности является необходимость формирования готовности выпускника к осуществлению одновременно трех компонентов профессиональной деятельности: психолого-педагогического, методического и предметного. Это в значительной степени оказывает влияние на содержательное наполнение программ, их внутреннюю организационную логику и определение сроков получения образования. Сроки обучения в рамках УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» на базовом уровне могут варьироваться от 4 до 6 лет и зависят от сочетания профилей, уровней общего образования. Например, подготовить педагога дошкольного образования возможно за 4 года, а педагога дошкольного и начального образования – за 6 лет. Подготовка педагога одной предметной области займет 4 года, а в двух – 5 лет. Особое место в рамках УГСН занимает направление «Специальное (дефектологическое) образование». Для обучения педагога, работающего с детьми одной нозологии, потребуется 5 лет, а педагог, работающий с детьми двух нозологий может быть обучен за 6 лет.

Предлагаемая система квалификаций зависит от специфики профессиональной деятельности педагога:

- для уровня базового высшего образования: «Педагог-психолог», «Педагог, учитель (например, математики)», «Педагог, воспитатель», «Педагог-дефектолог»;
- для уровня магистратуры педагог- методист, – эксперт, – исследователь

В новой модели реализации магистратуры выделяются два типа магистратур: исследовательская и прикладная.

Исследовательская магистратура ориентирована на формирование способности и готовности к проведению фундаментальных и прикладных исследований в научной области, в том числе в междисциплинарных отраслях. Из аспирантуры передан блок «Методология науки» как обязательное исследовательское ядро. Выпускная квалификационная работа – в формате исследовательской работы / диссертационных тезисов.

Прикладная магистратура ориентирована на получение второй квалификации в новой предметной области или профессиональной квалификации надпредметного характера (управленческая, предпринимательская, экспертно-аналитическая и др.), а также на заказ индустриального партнёра или рынка труда, формирование специализированной технологической профессиональной квалификации. Выпускная квалификационная работа – в формате стартапа (технология, продукт, прототип и пр.).

Программы магистратуры при подготовке педагогов могут быть реализованы:

– для абитуриентов, имеющих педагогическое базовое образование. В этом случае срок обучения зависит от специфики ее содержания: прикладная (проектная) магистратура (под решение конкретной задачи) – 1 год, исследовательская магистратура, направленная на расширение или углубление поля профессиональной деятельности – 2 года.

– для абитуриентов, имеющих классическое предметное базовое образование. В этом случае обучающиеся имеют возможность продолжить обучение как на прикладной, так и на исследовательской магистратуре в течение 2-х лет.

Таким образом, программа специализированного высшего образования продолжительностью в 1 год обеспечивает углубленную подготовку по выбранной на предыдущем уровне специализации. Двухлетний срок обучения предусматривает смену специализации или формирование междисциплинарного представления о научно-производственных особенностях развития отдельных отраслей экономики. Отдельно выделяется исследовательский трек.

На специализированном уровне предполагается углубление и диверсификация специализации базового уровня высшего образования, когда магистранты могут выбрать один из трех треков:

во-первых, дополнить свой компетентностный профиль новыми профессиональными педагогическими компетенциями или видами деятельности (управление образованием, STEAM-практики в образовании);

во-вторых, получить педагогическое образование как новую специализацию (для выпускников, имеющих классическое образование: цифровая дидактика);

в-третьих, усилить научный компонент как элемент бесшовного перехода на программы аспирантуры (программы «Нейронауки», «Развитие личностного потенциала в образовании»).

Выбор абитуриентами конкретного профиля магистратуры связан с возможностью получения дополнительной специализации в короткие сроки для уже работающих педагогов, с возможностью получения профессиональной квалификации надпредметного характера.

Форматы сетевых партнерств при реализации образовательных программ педагогического образования должны отвечать принципам кооперации и целесообразности, предполагать реализацию как внутрисистемной, так и межсистемной мобильности в целях достижения качества образования. Перспективным видится формат сетевого взаимодействия, в рамках которого усиливаются сильные стороны всех участников реализации образовательной программы. При сетевом взаимодействии выстраивается система связей, позволяющая разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания, политики и экономики образования, управления системой образования, достигать необходимого качества образовательного результата в кооперации.

Актуальными с точки зрения формирования новой модели высшего педагогического образования являются следующие модели сетевого взаимодействия:

- «университет – школа или образовательных организаций среднего профессионального образования» для усиления практикоориентированности и усиления методической составляющей образовательных программ;
- «классический университет – педагогический университет» для достижения баланса фундаментальной и практической компонентов содержания в подготовке педагогов;
- «университет – предприятие» для развития культуры проектной деятельности и формирование представлений о перспективных направлениях технологического развития общества.

#### **Список литературы:**

1. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования»
2. Лукша П. и др. Атлас новых профессий. – М.: Сколково, 2014. – 164 с.: [https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO\\_SEDeC\\_Atlas.pdf](https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf)
3. Слостенин В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2013. – 576 с.

#### **Потенциал художественных текстов в процессе формирования переводческих компетенций**

Абдулганеева И.И.<sup>1</sup>

*abdulganii@bk.ru*<sup>1</sup>

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена изучению проблемы формирования и развития переводческих компетенций. К важнейшим профессиональным компетенциям переводчика относятся лингвострановедческая и эстетическая. В настоящем исследовании анализируются вопросы применения в курсе преподавания переводческих дисциплин, а именно практического курса перевода и практического курса письменного перевода второго иностранного языка художественных текстов, выступающих эффективным способом формирования лингвострановедческой и эстетической компетенций обучаемых. Сформированность данных компетенций детерминирует успешную профессиональную деятельность будущего переводчика. Актуальность исследования обусловлена многими социально-экономическими и социально-культурными факторами, межкультурными и глобальными вызовами, которые влияют на формат переводческой деятельности. В процессе обучения специальных дисциплин решение данной проблемы возможно при учете содержательного компонента учебного материала, решения вопросов дидактизации художественных текстов.

**Ключевые слова:** лингводидактика, художественный текст, письменный перевод, переводческая компетенция, лингвострановедческая компетенция, эстетическая компетенция.

**Введение.** Портрет современного переводчика складывается из профессионально-значимых и личностных компетенций, которые в результате выступают основообразующим фактором успешной профессиональной переводческой деятельности. Современный переводчик не только должен владеть иностранным языком, но и прежде всего великолепно оперировать родным языком, быть человеком, эрудированным во многих сферах научного и специального знания, обладать гибким эмоциональным интеллектом, совершенствовать свои переводческие навыки всю жизнь. Данный постулат о формировании набора необходимых профессиональных компетенций определяется тем, что реалии современного мира со стремительным развитием цифровых технологий диктуют необходимость формирования таких новых компетенций как цифровая компетентность, включающая знание и владение новейшими программами автоматизированного перевода. Машинные средства перевода стремительно пытаются заменить человека-переводчика и перенять функцию транслятора текстового продукта одной семиотической системы в другую. Однако тексты художественного перевода остаются все же неким айсбергом и не входят в ряды текстов, которые достаточно успешно можно перевести только при применении программ машинного перевода [1]. Самым современным и эффективным видом машинного перевода стали технологии, основанные на глубинных нейронных сетях: нейросеть может выполнять интерлингвистический машинный перевод, не запоминая перевод отдельных фраз, а кодируя семантику предложения [2]. В этой связи актуальной и востребованной становится компетенция постредактирования, редактирования машинного



перевода, которая в свою очередь определяется фоновыми знаниями об определенных реалиях и этнокультурных единицах, содержащихся в художественном тексте, умением определять в случае перевода лакунарной единицы адекватный способ перевода, который будет способствовать сохранению идейно-содержательной, авторско-индивидуальной и стилистической равноценности исходного текста.

Внедрение текстов художественного дискурса в процесс освоения практического курса перевода иностранного (второго) языка и практического курса письменного перевода иностранного (второго) языка перевода выпускников лингвистического профиля специальности «Лингвист-переводчик» является актуальной и значимой в связи с высоким потенциалом художественных текстов в процессе формирования лингвистической и эстетической компетенций. Однако возникает противоречие между потребностью внедрения данных текстов в процесс обучения и вопросами, связанными с дидактизацией художественного материала с учетом лингвистического профиля обучаемых.

В связи с этим целью настоящего исследования является изучение содержательного и идейно-смыслового потенциала текстов художественного дискурса в процессе развития и формирования лингвистической и эстетической компетенций будущих переводчиков, а возникающими в связи с указанной проблематикой задачами выступают такие как: выявление и определение критериев отбора художественных текстов, содержание и языковой материал которых направлены на формирование данных компетенций при выборе определенных авторов и их произведений, обоснование критериев содержательного и языкового плана, выявление комплексного характера методов обучения при работе с художественным текстом, рассмотрение дидактизации художественных текстов с учетом принципов антропоцентрического, личностно-ориентированного, лингвокультурного и межкультурного векторов современного высшего образования.

Таким образом, внедрение художественного текста в курсе обучения переводческих дисциплин выступает эффективным способом совершенствования целого ряда профессионально значимых переводческих компетенций. Художественный текст позволяет распознать и прочувствовать будущему переводчику все грани языка перевода, включая работу над переводом текста при помощи автоматизированных программ перевода. Потенциал художественного текста определяется его многожанровостью, палитрой значимых и выносимых идейно-смысловых вопросов человеческого бытия, комплексностью языковых смыслов, заложенных в единицы всех уровней языка автором произведения.

**Методология исследования.** Вектор исследования заявленной проблематики базируется на личностно-ориентированном и лингвокультурологическом подходах в процессе обучения дисциплин переводческого профиля. Личностно-ориентированный подход определяется учетом личностно-индивидуальных ориентиров при работе с

текстами художественного дискурса, где в формате проектной работы обучаемый самостоятельно выбирает автора и его произведение (или фрагмент) для перевода. Лингвокультурологический подход базируется на выделении определенных критериев к текстам художественного дискурса, которые применяются в процессе обучения письменному переводу. Аналитические методы, включая анализ практических занятий; рефлексивно-системный анализ на основе организации учебного занятия, метод опроса позволили сформировать рекомендации и алгоритм работы с текстами художественного дискурса в курсе обучения письменному переводу.

**Лингвострановедческая компетенция и ее формирование в процессе обучения переводу.** Важность сформированности лингвострановедческой компетенции определяется ее комплексным характером. Данная компетенция с одной стороны входит в коммуникативную компетенцию и обеспечивает высокий уровень непосредственно владения языком, с другой стороны позволяет переводить аутентичные тексты с содержательным контентом о культурных, исторических, региональных, национальных аспектах. Тексты художественного дискурса отмечены многомерностью и сложностью смыслов, вкладываемых автором, данные «смыслы всегда обусловлены индивидуально-личностным видением и миропониманием, включенным в определенную лингвокультуру и связанным, таким образом, с особенностями репрезентации личного опыта в языке» [3].

При работе с художественным текстом автора определенной лингвокультуры следует учитывать, что «формы влияния культурных факторов на ход и результат процесса перевода» [4]. В этой связи этап предпереводческого анализа художественного текста включает в себя работу с разными типами текстов: энциклопедические, биографические справочные издания, цифровые ресурсы. Алгоритм работы над предпереводческим анализом художественного текста должен включать следующие этапы: проведение лингвистического анализа доминирующих единиц перевода (специфичные маркеры лексического уровня языка, словообразовательного уровня языка, фразеологического уровня языка, синтаксического уровня языка); систематизация культурно-маркированных единиц (по областям: история, культура, география, этнография и т.д., включая социально-культурные и историко-этнические варианты); определение стратегии перевода текстов художественного дискурса, которые содержат «специфичные» единицы перевода; оптимизация поисково-аналитической деятельности; составление тематического глоссария национально-маркированных единиц [5].

Художественный текст, таким образом, позволяет преодолеть лингвоэтнический барьер при переводе, расширить культурный тезаурус профессионального переводчика, совершенствовать и развивать способы передачи культурных смыслов и интерпретировать их при переводе, решать вопросы стилизации художественного перевода, а также

определять меру интерпретации в переводе и др. Образовательная ценность художественного текста заключается в том, что одновременно формируется комплекс переводческих компетенций: языковая, лингвострановедческая, эстетическая, цифровая и т.д.

**Эстетическая компетенция и художественный текст.** Наряду с лингвострановедческой компетенцией особую значимость обретает сформированность эстетической компетенции у будущих переводчиков. Незыблемые постулаты человеческой жизни – ценность человека и его жизни, жизни духовной и созидающей – вытесняют в сознании молодых людей огромное количество современных трендов, таких как компьютерные и виртуальные игры и программы, содержание которых постулирует уничтожение одних персонажей другими, современный кинематографический материал с проповедью супергероев, которые считают себя правыми нести расправу над другими и т.д., реклама и пропаганда материальных ценностей. Художественный текст всегда основан на нравственно-эстетических ориентирах и морально-духовных ценностях бытия. Художественный текст автора определенной лингвокультуры опирается на культурно-ценностные концепты и устойчивости данной этнокультуры. При переводе возникает задача перевода этнической системы восприятия мира, которая опирается не только на внешние языковые маркеры, выраженные лакунарными единицами, особенностями языковой системы, но и ценностными, позволяющие сквозь призму сопоставления с родной культурой сформировать общекультурную эстетическую компетенцию.

В связи с вышесказанным роль педагога высшей школы в формировании системы ценностей у молодого поколения сегодня значима как никогда за последние десятилетия. Транслируемое содержание современного медиамира может сформировать у молодого поколения только потребительское отношение к миру, «университеты могут и должны найти свое место в этой крайне сложной работе, внести свой конструктивный вклад в формирование «информационного общества» с сохранением нравственно-духовных ценностей [6]. Возникает вопрос о необходимости пропагандировать ценность и культуру человеческих отношений, межличностной и межкультурной коммуникации, что составляет одну из задач современного высшего образования; видится важным и актуальным в ходе учебного процесса в стенах высшего учебного заведения продолжать формировать гуманную и созидательную картину мира, направленную на преувеличение духовно-нравственных постулатов человеческого бытия. Согласно С.К. Бондыревой, образование как особое пространство обеспечивает развитие систем многоплановых отношений субъектов (индивидов, групп, субкультур, обществ, государств) [7]. Под эстетической компетенцией в нашем исследовании понимается способность обучаемого формировать ценностную картину мира, на основе гуманных, творческих, созидательных, духовно-нравственных постулатов, необходимых для эффективной межкультурной коммуникации,

выстроенной на основе взаимоуважения и сохранения нравственных начал бытия. Эстетика (в переводе с греческого «чувствующий, чувственный») как философская наука изучает сферу эстетического, под которым понимается специфическое проявление ценностного отношения к миру и сфере художественной деятельности людей [8]. Именно художественное литературное наследие представляет собой «мост» для становления и совершенствования межкультурного диалога, данные тексты позволяют усвоить ценностные представления представителей различных лингвокультур. Являясь прецедентным по своему характеру и выражению композиционно-смыслового и содержательного замысла, художественный текст отражает мир не только индивидуальной картины мира, но и представителя определенной культуры и эпохи.

**Заключение.** Введение в практический курс перевода аутентичных текстов художественного дискурса русского и иностранного языков, содержательный контент которых раскрывает духовно-нравственные идеалы, понимание ценностной картины мира представителей различных лингвокультур, направлены на достижение трех основных целей обучения: практической, образовательной и воспитательной. Отбор текстов художественного дискурса и их дидактизация должны учитывать необходимость формирования и совершенствования лингвострановедческой и эстетической компетенций, высокий уровень сформированности которых позволит на профессиональном уровне осуществлять межкультурную коммуникацию и переводческую деятельность. В этой связи, как показало исследование, возрастает роль художественного текста в процессе обучения переводу: он должен не только «обучать» и «формировать профессиональные навыки», но и транслировать культурно-эстетические и нравственные ценности, формировать лингвострановедческую и эстетическую компетенции.

#### **Список литературы:**

1. Abdulganeeva I.I., Fominykh A.D. On The Question of the Features of the Use of Automated Translation Programs in Teaching Written Translation of Artistic Discourse Texts//Res Militaris. – 2022. – Vol.12, Is.3. – P.791-799.
2. Назарчук Ю.И. Сравнительная характеристика автоматизированных систем CAT и Trados, используемых в переводческой деятельности // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2017. – № 2. – С. 180–189.
3. Абдулганеева И.И. Оказиональное словообразование: когнитивно-дискурсивный аспект // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2022. №3. – С. 96-107.
4. Комиссаров В.Н. Переводческие аспекты межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Сборник научных трудов. Вып. 444. – М.: МГЛУ им. М.Тореза, 1999. – С. 75-87.
5. Абдулганеева И.И. Специфика формирования лингвострановедческой компетенции у студентов лингвистического профиля. Подготовка

переводчиков: анализ систем и подходов в странах мира. Сборник тезисов третьей Международной научной конференции. – Издательство: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. / отв. ред. Шамилов Р.М. – 2023. – С.90-92.

6. Икеда Д., Садовничий В. На рубеже веков. Диалоги об образовании и воспитании. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 272 с.
7. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблем интегрирования образовательного пространства. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 352 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1989. – с. 815.

## **О проблеме междисциплинарности в подготовке педагогов STEAM**

Анисимова Т.И.<sup>1</sup> Сабирова Ф. М.

*anistat@mail.ru*<sup>1</sup>

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

**Аннотация.** Проблема междисциплинарности в подготовке педагогов STEAM (наука, технология, инженерия, искусство и математика) актуальна и требует внимания, так как в связи с быстрым развитием технологий и научных открытий современное образование должно готовить педагогов, способных интегрировать знания из различных областей. Для этого необходимо, чтобы основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) подготовки педагогов включали в себя не только основы каждой из областей, но и методики интеграции этих знаний, практические задания и проектную деятельность. В статье представлены междисциплинарные связи между компонентами STEAM в дисциплинах ОПОП 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Технология и робототехника».

**Ключевые слова:** междисциплинарность, педагог, STEAM, робототехника, бакалавриат.

**Введение.** На сегодняшний день быстрое развитие технологий требует нового подхода к образованию, который поможет обучающимся готовиться к будущим профессиям, требующим широкого спектра компетенций, при этом STEAM-образование выделяется как один из наиболее перспективных путей решения этой проблемы. Если ранее подготовка педагогов STEAM шла в основном в рамках магистратуры [1; 2], то сейчас все шире данные идеи проникают в образовательные программы бакалавриата [3].

В Елабужском институте Казанского федерального университета (ЕИ КФУ) широко представлена линия подготовки бакалавров в области образовательной робототехники, которая предполагает междисциплинарные занятия, интегрирующие в себе различные области STEAM через создание и программирование роботов. Данная подготовка реализуется на профилях «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Дошкольное образование и иностранный (английский) язык», «Общее и дополнительное образование в предметной области «Технология»», «Математика и физика», «Математика и информатика» [4].

**Методология.** С 2022 года в Елабужском институте КФУ Казанского федерального университета (ЕИ КФУ) реализуется основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Технология и робототехника». Образовательная робототехника представляет собой междисциплинарное направление, которое связывает между собой знания по физике, мехатронике, технологии, математике, кибернетике и информационно-коммуникационным технологиям, позволяющее вовлечь в процесс инновационного научно-технического творчества учащихся разного возраста [4; 5]. Анализ содержания рабочих программ дисциплин и практик показал, что многие дисциплины и практики учебного плана направлены на формирование компетенций, необходимых педагогу STEAM. Поэтому можно утверждать, что обозначенная ОПОП направлена на подготовку учителя, владеющего технологиями STEAM.

В таблице 1 дано их распределение по компонентам STEAM с указанием семестров.

Таблица 1 Связь между компонентами STEAM, дисциплинами и практиками

Компоненты STEAM Дисциплины и практики	S	T	E	A	M
Основы математической обработки информации (1 сем.)	+				+
Информационные технологии (1 сем.)	+	+	+		
Начертательная геометрия и основы черчения (1 сем.)		+		+	+
Технологический практикум (2 -3 сем.)		+		+	
Математика (3 сем.)	+				+
Информатика (3 сем.)		+	+	+	+
Инструменты и ресурсы цифрового образования (3 сем.)		+	+	+	
Исследовательская деятельность в образовании (4 сем.)	+				
Программирование (4 сем.)	+	+	+	+	+
Технологическая (проектно-исследовательская) практика по педагогике (5 сем.)	+	+			
Основы творческо-конструкторской деятельности (5-6 сем.)	+	+		+	
Компьютерная графика (5 сем.)		+	+	+	
3D-моделирование (5 сем.)	+	+	+	+	+
Робототехника (5, 8 сем.)		+	+	+	+
Научно-исследовательская работа (6-7 сем.)	+				
Мехатроника (7 сем.)		+	+		+
Компьютерное моделирование и искусственный интеллект (7 сем.)	+	+	+	+	+
Электроника и микроконтроллеры (7 сем.)	+	+	+		+
Робототехнические технологии в STEAM-образовании (7 сем.)	+	+	+	+	+
Выполнение и защита выпускной квалификационной работы (8 сем.)	+	+	+	+	+

**Результаты.** Как видно из таблицы, практически во всех дисциплинах представлены компоненты «Технология» и «Инженерия». Однако есть достаточно дисциплин, в котором отображаются все компоненты.

Так, освоение дисциплины «Программирование», изучаемой в 4 семестре и включенной в модуль дисциплин «Робототехника», предусматривает знание и умение применять основные принципы работы современных информационных технологий, т. е. здесь задействован компонент Т (технология). Кроме того, эта дисциплина тесно связана с наукой S (science), так как позволяет изучать и анализировать данные, а также использовать научные методы для решения задач. Связь программирования с инженерией E (engineering) также очевидна, так как программирование обеспечивает инженеров навыками работы с массивами данных, а составление программ при решении той или иной задачи представляет собой творческий процесс A (art), поскольку имеется широта выбора алгоритмов, и можно согласиться с мнением, что

программирование – это область деятельности на стыке науки, искусства и ремесла [6].

Практически полный спектр STEAM компонент представлен в рамках дисциплины «3D-моделирование», включенной в модуль учебного плана «3D-моделирование, макетирование и прототипирование», изучаемой в 5 семестре. Построение трехмерной модели объекта – это этап проектирования самых разных устройств, в том числе систем автоматического проектирования, который позволяет тестировать и вносить изменения в эти системы на различных уровнях. Метод исходно зародился в области компьютерной инженерии (E) и нашел очень широкое применение в технике. Здесь также естественна связь с компьютерными технологиями (T) и научным подходом (S), поскольку требуются знания физических и химических свойств материалов, используемых при проектировании устройств. А трехмерное проектирование требует умения применять математические знания (M), например, из области геометрии, стереометрии или вычислительной математики. Этап же визуализации проектируемого объекта предусматривает развитое воображение и критический подход (A) к выбору наиболее оптимальной модели создаваемого объекта.

В 7 семестре в рамках модуля «Робототехника» изучается дисциплина «Компьютерное моделирование и искусственный интеллект». В программу дисциплины включены темы, посвященные изучению ряда моделей математической физики (M, S), которые демонстрируются с помощью компьютерных технологий (T) на примере математического моделирования экосистем. Это показывает тесную связь науки, математики, технологии, более того математического моделирования экосистем – это инновационное научное направление, ориентированное как на изучение экологических процессов, так и на управление ими. Art-составляющая представлена в рамках дисциплины в содержании тем, посвященных искусственному интеллекту, где предусмотрено изучение философских аспектов мышления, основные направления в области создания интеллектуальных информационных систем и широких возможностях по их использованию, в том числе их «творческих» способностей.

**Заключение.** В целом подготовка педагогов в области не только естественнонаучной и гуманитарной междисциплинарности, но и интегративности рассмотренных направлений, становится все более востребованной, а включение компонентов STEAM в программы дисциплин и модулей ОПОП бакалавриата и магистратуры позволят будущему педагогу самостоятельно интегрировать знания из различных областей в образовательный процесс, успешно работать в современном мире, где границы между наукой, технологией, инженерией, искусством и математикой уже становятся неразличимыми.

#### Список литературы



1. Анисимова Т.И., Сабирова Ф.М. Компоненты STEAM в выпускных квалификационных работах магистров педагогического образования // Устойчивое развитие образования: миссия, трансформации. Ресурсы: Сборник материалов педагогического конгресса, Калининград, 18–22 апреля 2023 года. – Калининград: Издательство «Перо», 2023. – С. 18-20.
2. Краснова Л.А., Анисимова Т.И. STEAM-подход как инструмент формирования профессиональных компетенций будущих педагогов / Л.А. Краснова, Т.И. Анисимова // Современный ученый. – 2023. – № 2. – С. 204-207.
3. Федоров А.А. Бударина А.О., Парахина О.В. Инновационный проект STEAMTeach для управления профессиональным развитием будущих педагогов // Аккредитация в образовании. – 2021. – № 2(126). – С. 13-18.
4. Анисимова Т.И. О роли образовательной робототехники в подготовке педагогов STEAM-образования // Лучшие практики общего и дополнительного образования по естественнонаучным и техническим дисциплинам: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАН К.А. Валиева, г. Елабуга, 15 января 2022 г. – Казань: Казан.ун-т, 2022. – С. 30-33.
5. Катаев М.Ю., Ратько М.А. Использование робототехнических устройств в образовательном процессе // Современное образование: качество образования и актуальные проблемы современной высшей школы: материалы международной научно-методической конференции. – Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2019. – С. 269-271.
6. Программирование: искусство, наука, или ремесло? [Электронный ресурс]. URL: <https://habr.com/ru/articles/686310/> (Дата обращения 07.03.2024 г.)

## **Формирование позитивной этнической идентичности как инструмент предотвращения конфликта культур**

Ахмедова Э. И.<sup>1</sup>, Рудинский И. Д.<sup>2</sup>

*elkaak2014@mail.ru*<sup>1</sup>, *irudinskii@kantiana.ru*<sup>2</sup>

Балтийский федеральный университет имени И. Канта

**Аннотация.** В работе кратко рассмотрена взаимосвязь между позитивной этнической идентичностью личности и таким феноменом, как предотвращение конфликта культур. Целесообразность представления позитивной этнической идентичности в качестве инструмента предотвращения конфликта культур объясняется тем, что одной из ведущих задач существования культурно разнообразного общества является достижение оптимального взаимодействия, при котором эффективно функционируют разные стороны диалога, следующие главному принципу позитивной этнической идентичности – проявлению межэтнической толерантности. Таким образом, посредством формирования позитивной этнической идентичности, компонентами которой являются когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий и рефлексивно-оценочный, возможно создание благоприятных условий взаимодействия, для которого характерна всеобщая этническая терпимость и как следствие умение минимизировать вероятность возникновения конфликтов, обусловленных этнической спецификой (гиперидентичность и/или гипоидентичность).

**Ключевые слова:** гиперидентичность, гипоидентичность, конфликт, культура, толерантность, этнос.

**Введение.** *Культура*, согласно отечественному литературоведу и культурологу Ю.М. Лотману, является системой знаков и декодирования, механизмом познания, восприятия мира [6]. Согласно резолюции Организации Объединённых Наций о культуре и устойчивом развитии, воздействие культуры, являющейся глобальным общественным благом, в последние годы существенно возросло [3]. Таким образом, целесообразно разрабатывать механизмы, благодаря использованию которых человек будет способен эффективно управлять диалогом культур, решая существующие и предотвращая потенциальные межкультурные конфликты [9]. Решение этой проблемы необходимо для того, чтобы люди *разного* культурного опыта, входящие в *одну и ту же* группу (коллег, однокурсников, соседей и пр.), в дальнейшем были способны развивать позитивные межкультурные отношения, основанные на развитой этнической идентичности, взаимоуважении и толерантности [8].

*Конфликт культур* – это разнообразные способы неприятия человеком элементов культурного многообразия, индивидуальная и/или общественная враждебность по отношению к представителям другой культурной группы, что в результате может иметь негативное влияние на взаимовыгодное сотрудничество людей [2]. Возникая преимущественно в культурно разнообразном обществе, конфликт культур представляет собой угрозу для мирного сосуществования людей, обладающих различными системами ценностей, обусловленными, как правило, фактором культурной среды, к которой люди себя относят. Культурная среда, в свою очередь, представлена такими аспектами как язык, история происхождения, география размещения, верования, фольклор и прочее. Таким образом, очевидно, что люди, принадлежавшие к различным культурным средам, могут руководствоваться (и руководствуются) жизненными принципами, в определённой степени противоречащими жизненным принципам людей из других культурных сред [2].

**Методология.** Формирование *позитивной этнической идентичности* личности является одним из инструментов предотвращения конфликта культур, поскольку нацелено на достижение человеком позитивного (целостного) осознания себя как члена конкретной этнической группы, этнической толерантности (принятие других культур), способности быть полноправным участником социального (межэтнического) взаимодействия [1].

Позитивная этническая идентичность, согласно В.Н. Петрову – это сформированная толерантность человека по отношению к родной и иным этническим группам [7]. Она представлена автономными и одновременно взаимосвязанными компонентами [5]. (Таблица 1).

Таблица 1. Компоненты позитивной этнической идентичности

Компонент	Описание
<p>Когнитивный: выражен сформированной системой этнических представлений человека («я знаю»)</p>	<p>Этническая самоидентификация человека («я знаю, что я – талыш»); отсутствие культурного диссонанса («я – талыш, говорящий на русском языке, и это не вызывает у меня проблем и тревог»); положительное (т.е. отрицающее неприятие) восприятие этнического многообразия мира («я – талыш, я знаю, что существуют другие этносы»); Т.е. минимизация вероятности возникновения конфликта культур обусловлена соответствующими знаниями человека.</p>
<p>Эмоционально-оценочный: выражен сформированной системой чувственного восприятия человеком мира и себя в нём («я чувствую»)</p>	<p>Групповая солидарность человека («я – талыш, и я хочу принадлежать к этой этнической группе»); возможность налаживания эффективных контактов с представителями других этнических групп («я – талыш, я чувствую разницу между моей этнической группой и другими и хочу, чтобы это не было проблемой»); Т.е. минимизация вероятности возникновения конфликта культур обусловлена соответствующими эмоционально-оценочными установками человека.</p>
<p>Поведенческий: выражен оптимальными поведенческими принципами человека («я знаю, как себя вести»)</p>	<p>Установление межэтнических контактов способом, благоприятствующим удовлетворению от взаимодействия – соблюдение этикета, соответствие вербальным и невербальным нормам поведения, проявление уважения к культурным особенностям друг друга и пр. («я – шиит в России, не буду в Мухаррам выходить на улицу так, как выходил в талышской деревне»); Т.е. минимизация вероятности возникновения конфликта культур обусловлена соответствующими поведенческими установками человека.</p>
<p>Рефлексивно-оценочный: выражен развитым критическим мышлением, способностью оценивать ситуацию, анализировать своё поведение, а также поведение других членов группы («я анализирую»)</p>	<p>Способность человека объяснять себе те или иные этнические различия, объективно, конструктивно оценивать собственные поступки и поступки окружающих, которые имеют влияние на процесс реализации диалога культур («я – талыш, прежде чем начать коммуникацию с армянином, проанализирую его поведение, обстоятельства, в которых мы находимся, актуальность ведения разговора на темы, к которым имеем полярное мнение»); Т.е. минимизация вероятности возникновения конфликта культур обусловлена соответствующими оценочными установками человека.</p>

Таким образом, целостное формирование позитивной этнической идентичности представлено развитием не отдельного, а всех её компонентов. Иными словами, человек с позитивно сформированной этнической идентичностью личности обладает соответствующими знаниями, эмоциями, умеет выстраивать стратегию поведения и реализовать саморефлексию, что обеспечивает налаживание эффективного диалога культур и, как следствие, минимизацию вероятности возникновения конфликта культур.

**Результат.** Формирование позитивной этнической идентичности личности человека есть инструмент предотвращения конфликта культур, поскольку предполагает создание условий, в которых невозможно проявление таких форм этнической самоидентификации как гиперидентичность и/или гипоидентичность. Определения данных факторов представлены в таблице 2.

Таблица 2. Формы этнической самоидентификации

Гиперидентичность	Гипоидентичность
Форма этнической самоидентификации, для которой характерно убеждение человека в том, что этническая группа, к которой он относится, априори лучше остальных этнических групп (этноцентризм), а остальные этнические группы, соответственно, по определённым (всем) признакам хуже либо имеют меньше прав и пр [4]	Ф о р м а этнической самоидентификации, для которой характерно убеждение человека в том, он не является частью той или иной этнической группы, соответственно, не принимает присущую его семье/роду и пр. систему этнокультурных ценностей (этнонигилизм) [7]

На основании таблицы 2 делаем вывод о том, что ни гиперидентичность, ни гипоидентичность не являются инструментом предотвращения конфликта культур, поскольку отрицают принцип *толерантности, принятия*. Обе формы этнической самоидентификации предполагают нетерпимость, в случае гиперидентичности – это нежелание принимать другой этнос, а гипоидентичности – собственный. Формирование позитивной этнической личности, основанное на принципе толерантного отношения к своему и иным этносам, предполагает невозможность (или низкую вероятность) возникновения этноцентризма, этнодоминирования, этнонарциссизма, наиционализма (гиперидентичность) и этнической индифферентности, этнонегативизма, этноэлиминации и этнонигилизма (гипоидентичность).

**Заключение.** Таким образом, сформированная позитивная этническая идентичность личности представляет собой целостное восприятие себя как части данной этнической группы, этническую терпимость и способность полноправно принимать участие в эффективном

межэтническом диалоге. Перечисленные факторы позитивной этнической идентичности наряду с её характерными компонентами (когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий, рефлексивно-оценочный) являются предпосылкой для создания максимально безопасной среды, в которой возможна реализация эффективного межкультурного диалога.

#### **Список литературы:**

1. Анциферова И.В., Анциферова Н.Г. Формирование позитивной этнической идентичности в моноэтническом регионе // *НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право.* 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pozitivnoy-etnicheskoy-identichnosti-v-monoetnichnom-regione> (дата обращения: 14.01.2024).

2. Богатырева Е.Н. Культурный конфликт в контексте социокультурного анализа // *Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика.* 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-konflikt-v-kontekste-sotsiokulturnogo-analiza> (дата обращения: 14.01.2024).

3. Всемирный день культурного разнообразия во имя диалога и развития // Организация Объединённых Наций [Электронный ресурс]. URL: <https://www.un.org/ru/observances/cultural-diversity-day> (дата обращения: 01.02.2024).

4. Дугарова Т.Ц. Модификации этнического самосознания: профилактика экстремизма в студенческой среде // *Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество.* 2015. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modifikatsii-etnicheskogo-samosoznaniya-profilaktika-ekstremizma-v-studencheskoy-srede> (дата обращения: 03.02.2024).

5. Коренева В.В. Педагогические условия формирования позитивной этнической идентичности в поликультурной среде обучения: зарубежный опыт // *Современное педагогическое образование.* 2023. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-pozitivnoy-etnicheskoy-identichnosti-v-polikulturnoy-srede-obucheniya-zarubezhnyy-opyt> (дата обращения: 01.02.2024).

6. Лотман Ю.М. *Культура и информация* // Семиосфера. СПб., 2001.

7. Петров В.Н. Толерантность и идентичность: взаимодействие этнических мигрантов и местного населения в Краснодарском крае // *Социологический журнал.* 2002. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-i-identichnost-vzaimodeystvie-etnicheskih-migrantov-i-mestnogo-naseleniya-v-krasnodarskom-krae> (дата обращения: 03.02.2024).

8. Полякова Т.А. Текст и культура в концепции Ю. М. Лотмана // *Гуманитарные и социальные науки.* 2014. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-i-kultura-v-kontseptsii-yu-m-lotmana> (дата обращения: 01.02.2024).

9. Стрелкова Е.И. Культурная среда и ее системообразующие компоненты // *Теория и практика общественного развития.* 2014. №13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-sreda-i-ee-sistemoobrazuyuschie-komponenty> (дата обращения: 14.01.2024).

## **ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ЛИНГВИСТОВ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ: СТРУКТУРА И ОЦЕНИВАНИЕ**

**Бабулевич В.Ю.**

*ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени И. Канта», г. Калининград*

**Аннотация.** В статье представлены результаты оценки уровня сформированности компонентов функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков на основе двух проведенных тестирований с обучающимися лингвистического направления подготовки. Спецификой оценивания является ориентированность тестирований проверку знаний и умений в области аудиовизуального перевода. Анализ результатов тестирований демонстрирует неравномерное владение компонентами функционально-прагматической компетенции. Выявлен особо низкий уровень владения компенсаторной, дискурсивной и социокультурной составляющими рассматриваемой компетенции. Результаты проведенных тестирований отражают перспективу эффективности разрабатываемого комплекса практических упражнений на формирование функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков и разработку соответствующей модели.

**Ключевые слова:** функционально-прагматическая компетенция, аудиовизуальный перевод, тестирование, компоненты, структура.

## **Введение**

На сегодняшний день в свете стремительного технологического прогресса вопрос поиска компетентного специалиста в области перевода и переводоведения является особо острым. В связи с этим главным результатом получения образования в данной области является высокий уровень владения рядом компетенций, необходимых для успешного осуществления переводческой деятельности. К их числу относится функционально-прагматическая компетенция, имеющая комплексную, многокомпонентную структуру. В нашем исследовании функционально-прагматическая компетенция лингвистов-переводчиков обозначает готовность обучающихся к осуществлению профессиональной деятельности и способность использовать свои знания языковой системы, дискурса и социокультурных норм, а также владение теоретическими и практическими навыками и умениями в переводе для выполнения практических задач, связанных с коммуникацией, перекодированием, и трансляцией текста с языка оригинала на язык перевода и обратно. В нашей работе формирование рассматриваемой нами компетенции актуализировано аудиовизуальным подходом, имеющим особую востребованность на рынке перевода ввиду широкого распространения аудиовизуальных материалов.

Преследуя цель разработать модель формирования функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков, нам было необходимо произвести оценку актуального уровня сформированности отдельных ее компонентов у обучающихся лингвистического направления подготовки в качестве первого этапа эмпирической части нашего исследования.

## **Материалы и методы исследования**

С целью оценивания степени сформированности имеющегося ряда знаний и умений лингвистов-переводчиков в феврале 2024 года было

проведено два тестирования на базе ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта». В тестировании приняли участие 47 студентов направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» третьего года обучения.

Организация и проведение двух тестирований преследовало логику сравнения результатов владения обучающимися базовых знаний и умений для осуществления переводческой деятельности наряду с глубинными знаниями и умениями, необходимыми для успешной профессиональной реализации в области аудиовизуального перевода. Далее по тексту названия тестирований будут представлены как Тестирование 1 и Тестирование 2 соответственно.

Тестирование 1 включило в себя 9 практических заданий открытого типа и 1 задание на множественный выбор. Представленные задания ставили перед студентами задачу перевода предложений с русского языка на английский или наоборот. Каждое практическое задание было ориентировано на проверку владения обучающимися основными переводческими знаниями и умениями, отвечающих отдельным компонентам функционально-прагматической компетенции. Предлагаемая нами структура функционально-прагматической компетенции представлена ниже на Рисунке 1 (см. Рис. 1).



*Рис. 1. Структурное представление функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков*

В соответствии с обозначенной нами структурой функционально-прагматической компетенции задания Тестирования 1 отражали следующие ее компоненты:



- компенсаторная компетенция, представленная упражнениями на применение переводческого приема добавления, опущения, антонимического перевода;
- грамматическая компетенция, представленная упражнением на перевод сложных грамматических конструкций английского языка;
- лексическая компетенция, представленная упражнением на множественный выбор наиболее подходящей лексической единицы для перевода многозначного слова в контексте, а также упражнением на перевод ряда предложений с одним словом в составе коллокаций и идиом;
- социокультурная компетенция, представленная упражнением на перевод распространенных разговорных фраз и выражений в английском языке;
- лингвокультурологическая компетенция, представленная упражнением на перевод предложений с учетом разницы культурных реалий и англоязычных неологизмов.

В основу ряда адаптированных составленных упражнений легли приводимые примеры из учебных пособий по переводу и переводоведению, в частности, В.Н. Комиссарова [3] и Л.С. Бархударова [1], а также научных публикаций Д.А. Порошиной [4].

Тестирование 2, ограничивающее проверку знаний и умений лингвистов-переводчиков областью аудиовизуального перевода, содержало 5 практических заданий открытого типа и 1 задание на множественный выбор. В рамках данного тестирования студентам было необходимо осуществить работу с переводом отрывков из короткометражного фильма [5], выполняя все этапы работы с переводом: предпереводческий, переводческий и редакционный [2]. Аналогично Тестированию 1, упражнения на работу с аудиовизуальным материалом коррелировали со следующими компонентами функционально-прагматической компетенции:

- компенсаторная компетенция, проверяемая упражнением на краткий перевод фраз персонажей для субтитрирования, а также переводом отдельных фраз персонажей в сценах крупного плана для дублированного перевода;
- дискурсивная, иллокутивная и социолингвистическая компетенции, проверяемая упражнением на перевод фраз персонажей различного социального статуса и профессий;
- социокультурная компетенция, проверяемая упражнением на перевод распространенных фраз и выражений в английском языке.

Финальным блоком Тестирования 1 и Тестирования 2 стали рефлексивные вопросы участникам на оценку трудности выполнения предлагаемых заданий и их персональную осведомленность о

необходимых переводческих стратегиях для осуществления перевода предлагаемых материалов.

### Результаты эксперимента

По результатам проверки тестов обучающихся лингвистического направления подготовки был выявлен уровень владения рассматриваемыми нами компетенциями в составе функционально-прагматической компетенции. Рассмотрим результаты Тестирования 1. Количество верных вариантов перевода предложений из упражнений, соответствующих тому или иному компоненту рассматриваемой нами компетенции, было переведено в процентное соотношение и представлено на Рисунке 2 (см. Рис. 2).



*Рис. 2. Оценка уровня владения компонентами функционально-прагматической компетенции на основании результатов Тестирования 1*

Основываясь на приведенных данных, мы можем видеть, что наименее всего на данном этапе обучающиеся испытывают нехватку знаний и умений в рамках социокультурной, компенсаторной и лингвокультурологической компетенций, что отражают процентные показатели в 61,1%, 51,1% и 62,5% соответственно. Наиболее выражены сформированы лингвистическая компетенция (83,3%) и грамматическая компетенция (77,7%).

Сопоставление результатов тестирования и ответов обучающихся в рефлексивном блоке опросника подтвердило недостаточное владение компонентами функционально-прагматической компетенции. Так, большинство участников отметили упражнение на перевод культурных реалий (52,8%) и перевод с использованием приема лексического опущения (75%) как наиболее простые для выполнения в противопоставление количеству успешно выполненных переводов. Кроме того, многие обучающиеся (75%) отметили задание на перевод

неологизмов как наиболее трудное, что в соответствии с актуальными результатами тестирования напрямую отражает перспективы дальнейшего формирования функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков.

Обратимся к результатам Тестирования 2, ориентированного на проверку владения обучающимися компонентами функционально-прагматической компетенции в рамках аудиовизуального подхода. Мы можем отметить, что в целом уровень владения компетенциями прагматической составляющей рассматриваемой нами компетенции выше по сравнению с компетенциями функциональной составляющей, преимущественно сфокусированными в Тестировании 1. В частности, мы говорим об иллокутивной, социолингвистической и социокультурной компетенциях с показателями 81,8%, 81,8% и 90,9% соответственно, что можно наблюдать на Рисунке 3.



*Рис. 3. Оценка уровня владения компонентами функционально-прагматической компетенции на основании результатов Тестирования 2*

Кроме того, также следует отметить более высокое владение обучающимися компенсаторной компетенцией в рамках аудиовизуального подхода (66,7%) при сравнении с уровнем владения той же компетенцией в рамках письменного перевода (51,1%). Особое внимание следует уделить процентному показателю владения обучающимися дискурсивной компетенцией – 45,4%. При анализе представленных участниками вариантов перевода реплик персонажей короткометражного фильма нами была отмечена тенденция обучающихся предоставить более литературно нормированный перевод, позволяющий категоризировать весь дискурс в диалогической речи персонажей как стилистически нейтральный, что противоречит намеренно созданному различию между персонажами в плане их социального статуса, профессии и соответствующей им манеры построения высказывания.

## **Заключение**

Таким образом, мы можем прийти к заключению о том, что уровень владения функционально-прагматической компетенцией студентов-лингвистов достаточен лишь в рамках нескольких отдельных ее составляющих. Данное наблюдение позволяет нам говорить о перспективах формирования функционально-прагматической компетенции лингвистов-переводчиков посредством аудиовизуального подхода и разработки соответствующей модели при помощи создания практических материалов, ориентированных на повышение уровня владения компонентами функционально-прагматической компетенции и получение углубленных знаний в области аудиовизуального перевода.

## **Список литературы**

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М., «Международ. отношения», 1975. 240 с.
2. Козуляев А. В. Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу (английский язык): дисс....канд. пед. наук. 13.00.02. Российский университет дружбы народов. – М., 2019. – 234 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
4. Порошина Д.А. Лексические трансформации при переводе с английского на русский. Вестник магистратуры, 2015. №10 (49). С. 48-51.
5. Короткометражный фильм The Smile Man. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=NIbotIsLJWw> // Дата обращения: 13.02.2024

## **Особенности обучения постредактированию в процессе овладения иностранным языком школьниками в классах гуманитарного профиля**

Бадулин Д.Е. <sup>1</sup>

*badulindmitri@yandex.ru* <sup>1</sup>

Курский государственный университет

**Аннотация.** В настоящий момент степень интеграции образования и информационно-коммуникационных технологий является одним из приоритетов развития российского образования. То же можно сказать и в отношении к иноязычному образованию. Интеграция ИКТ и тех методов, которые становятся осуществимы при их использовании могуткратно повысить эффективность иноязычного образования в России. В данной статье к рассмотрению предлагается вопрос применения постредактирования машинного перевода как средства осуществления иноязычного образования в школьных классах гуманитарного профиля с целью развития определенного спектра иноязычных знаний, умений, навыков и компетенций. Постредактирование имеет серьезный образовательный потенциал. С помощью данного вида деятельности ученики смогут более эффективно овладевать иноязычными компетенциями, а также получать необходимые навыки для более простого и эффективного усвоения образовательных программ вузов при поступлении на иноязычные факультеты.

**Ключевые слова:** постредктирование, машинный перевод, иноязычное образование, редактирование перевода, иноязычная компетенция.

Вопрос использования постредктирования в качестве средства обучения (или обеспечения иноязычного образования) начал обсуждаться относительно недавно. На текущий момент постредктирование не является средством обучения в привычном методическом и дидактическом понимании, т. е. оно не является частью каких-либо образовательных программ, а используется инициативно, по желанию некоторых преподавателей.

Постредктирование – это процесс редактирования текста перевода, полученного (или выполненного) в системе машинного перевода. Постредктирование подразумевает поверхностную, частичную или полную переработку получаемых от систем МП текстов перевода. При выполнении постредктирования реализуются следующие умения: умения смысловосприятия, аналитические умения, умения редактирования, умения текстообразования, корректировочные умения и другие.

Анализ источников, посвященных проблемам постредктирования, свидетельствует о том, что имеет место несколько видов постредктирования: полное и легкое.

- 1) Полное постредктирование представляет собой полную переработку текста машинного перевода. Полное постредктирование подразумевает тщательное выявление всех допущенных системой МП ошибок и их исправление. При этом выполняется работа по увеличению степени читаемости текста, делается вычитка перевода. В полном постредктировании могут использоваться любые переводческие приемы и методы.
- 2) Легкое постредктирование предназначено для выполнения переводов, итоговое качество которых не играет особой роли, в отличии от скорости их выполнения. Самое главное – это правильно передать смысл текста. Легкое постредктирование подразумевает исправление лишь самых серьезных и очевидных ошибок, читаемость текста улучшается лишь до определенной степени. Как правило, опытный специалист способен выполнить такое постредктирование очень быстро.
- 3) Целевое постредктирование – довольно редкое явление, особенность его заключается в том, что оно всегда имеет конкретно выраженную цель, которая заключается в редактировании перевода так, чтобы он соответствовал целевой аудитории (или же конкретной группе реципиентов). Например, может стоять задача по постредктированию перевода текста общей направленности, который должен будет соответствовать аудитории людей, занимающихся, например, маркетингом. В данном виде постредктирования предполагается проведение полной выправки текста, а также выполнение различных целевых трансформаций с

сохранением смысла текста [Толстик Ю. Постредактирование результатов машинного перевода. Минск, 2016].

Вопрос использования постредактирования как средства обучения в России не нов, однако, к сожалению, в качестве средства обучения постредактирование чаще используется различными коммерческими компаниями, которые предоставляют и реализуют различные курсы. Выделить примеров методико-дидактического применения постредактирования в какой-либо учебной программе ВУЗов мы пока не можем.

В то же время, за рубежом постредактирование в качестве учебного средства используется чаще, например, в Болонском университете проводят курсы по теории и практике применения постредактирования. Подобные курсы существуют и в университете Хельсинки в Финляндии. Однако стоит выделить, что упор в данных курсах больше делается именно на теоретическую сторону вопроса применения постредактирования, и основополагающим принципом обучения является самостоятельное обучение [Беляева Л.Н., Камшилова О.Н., Машинный перевод в системе обучения: процедуры и ресурсы, Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2023].

Очевидно, что при составлении подобных программ и курсов их разработчики занимались вопросом целеполагания по отношению к постредактированию и пришли к выводу, что упор следует делать именно на теоретическую составляющую обучения постредактированию.

Однако, практическая составляющая обучения постредактированию в современных исследованиях не рассматривается детально, что снижает образовательный потенциал постредактирования как одного из возможных видов деятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку. В этой связи представляется важным уделять особое внимание прикладной и практической компоненте.

Несомненно, постредактирование подразумевает владение неким объемом теоретических знаний о языке и переводе (который, к слову, может очень сильно варьироваться, ввиду особенностей самого постредактирования), но основной момент реализации постредактирования кроется именно в практической его части, в самом редактировании текста машинного перевода, в первую очередь, это выражается в многочисленных особенностях работы с текстом, продуцируемом машинными системами перевода.

Поэтому при постановке вопроса о разработке полноценной учебной программы, в которой постредактирование будет занимать одну из главных ролей в качестве средства обучения, мы обязаны рассмотреть вопрос о целеполагании. Первым делом необходимо определить целевую аудиторию предполагаемой программы. Западные специалисты считают, что целевой группой любой подобной программы должны быть люди, окончившие высшее учебное заведение по переводческой программе либо же имеющие практический переводческий опыт [4].

Данная точка зрения может быть справедливой, однако стоит учесть, что особенности осуществления постредактирования подразумевают наличие возможности к его осуществлению непрофессионалами (инженерами, экономистами и др.). Например, специалист в области медицины, обладающий даже самыми поверхностными знаниями в иностранно языке, сможет выполнить приемлемое постредактирование текста перевода какой-либо медицинской статьи по его профессиональной тематике. Это возможно благодаря удобству и техническим возможностям, которые предоставлены различными системами машинного перевода. То же касается и любой другой профессиональной тематики, в которой специалист может осуществлять постредактирование текстов, содержащих знакомую ему информацию, не обладая большими познаниями в иностранном языке.

Представляется целесообразным, что обучение постредактированию необходимо начинать уже со школьниками старших классов гуманитарного профиля, например, специализирующихся в области изучения иностранных языков. Дело в том, что учащиеся таких классов гораздо чаще выбирают поступление в вузы на лингвистические и филологические факультеты, т. е. выбирают карьеру переводчиков, методистов или преподавателей иностранных языков. Соответственно, отмечается ранее овладение компетенциями, необходимость которых диктуется современной профессиональной парадигмой (например, повсеместное применение ИКТ, как в переводческой практике, так и педагогике).

Представляется необходимым сформулировать цели обучения постредактированию.

Цели обучения постредактированию заключаются в комплексном развитии совокупности навыков редактирования, перевода и работы с текстом, т. е. в овладении и развитии переводческой, редакторской и текстовой компетенций. Помимо этого, учащиеся так же должны осваивать навыки работы с различными системами машинного перевода, т. е. формировать и развивать технологическую компетенцию. По итогу обучения учащиеся должны иметь знания о самых часто используемых системах машинного перевода, знать особенности работы с данными системами машинного перевода, понимать, какие системы лучше подходят под выполнение определенных задач. Так же учащиеся должны обладать практическими навыками редактирования и реферирования текста, обладать навыками письменного перевода, с помощью которых и осуществляется постредактирование. Таким образом, цели обучения постредактированию – формирование и овладение учащимися переводческой, редакторской, текстовой и технологической компетенциями. Совокупное овладение данными компетенциями позволит учащимся осуществлять легкое и полное постредактирование в полном объеме и на приемлемом уровне.

Далее необходимо определить действия, с помощью которых можно достичь вышеуказанных целей.

Процесс обучения постредактированию школьников класса гуманитарного профиля должен осуществляться на основе применения широкого спектра информационных и коммуникационных технологий. Учащиеся должны быть активно вовлечены в учебный процесс. Ведущим механизмом в процессе обучения постредактированию должен выступать механизм функционального переноса лингвистических навыков с родного языка на иностранный, т. е. в обучении постредактированию должна присутствовать опора на родной язык. Функциональный перенос – это метод, при котором осуществляется соотнесение коммуникативного опыта, получаемого при работе с текстом (осознании смысла, выявлении главной идеи текста и т.д.) на родном и иностранном языках. Т. е., по сути, функциональный перенос – это своеобразный переклад получаемых лингвистических навыков при работе с материалом с родного языка на иностранный [2]. Так как одним из главных аспектов осуществления постредактирования является быстрое восприятие общего смысла текста и приведение машинного перевода в читаемый вид при сохранении общего смысла, мы считаем целесообразным использовать упражнения, которые задействуют слухоречевой аппарат учащихся, т. е. упражнения на чтение и аудирование. Смысловые оттенки текста часто выражаются в звучащей речи, и, так как при осуществлении постредактирования специалист использует внутренний монолог как основное средство проверки читаемости текста, учащимся необходимо уметь быстро и правильно определять смысловосущие слова и индикаторы на слух как при прочтении текста вслух, так и про себя.

Таким образом, действия, направленные на достижения поставленных целей заключаются в очном обучении учащихся, в рамках которого они должны выполнять упражнения, определяемые преподавателем, с использованием средств ИКТ для работы в системах машинного перевода, и тренировке слухоречевых навыков смысловосприятия и текстообразования.

Также необходимо выделить задачи, которые должны решаться в рамках образовательной программы с использованием постредактирования, которые делятся на образовательные, развивающие и воспитательные.

Образовательными задачами постредактирования могут выступать задачи по формированию и закреплению необходимых умений и навыков постредактирования, редактирования, реферирования, а также различных компонентов технологической, переводческой, редакторской, текстовой и постредакторской компетенций. Также сюда входят задачи по грамотному обеспечению контроля получаемых знаний, умений и навыков, которые могут быть реализованы путём выполнения различных практических работ по постредактированию.



К развивающим задачам такой программы можно отнести формирование мотивации и позитивного отношения к постредактированию, так как от данных аспектов зависит быстрота, правильность и успешность его выполнения. Задачи по развитию интеллектуальных качеств и познавательных способностей.

К воспитательным задачам необходимо отнести формирование у учащихся навыков самообразования, которые в дальнейшем будут выступать в качестве основы их самосовершенствования в области овладения данным видом деятельности. Также необходимо отметить, что обучения постредактированию положительно способствует к развитию таких качеств обучающихся, как целеустремленность, трудолюбие, целеустремленность.

Постредактирование в процессе обучения иностранному языку школьников профильных классов должно быть направлено на достижение следующих результатов: учащиеся должны знать особенности работы с основными системами машинного перевода, знать предметную сущность постредактирования (цели и задачи постредактирования), уметь работать в основных системах машинного перевода, обладать навыками редактирования, обладать сформированной редакторской, переводческой и текстовой компетенциями. Совместно с данным этапом должна проводиться грамотная и соответствующая целям обучения оценка полученных знаний, а также коррекция выявленных ошибок и недочетов.

Таким образом, проблема использования постредактирования в процессе обучения иностранному языку школьников классов гуманитарного профиля является достаточно обширной. Разумеется, данный вопрос требует дальнейших исследований, для того чтобы раскрыть потенциал постредактирования в процессе формирования предметных, метапредметных и личностных результатов у обучающихся старших классов в процессе обучения иностранного языка.

#### **Список литературы:**

1. Л. Н. Беляева, О. Н. Камшилова. Машинный перевод в системе обучения: процедуры и ресурсы, Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2023. № 208.
2. Бужинский В.В. Функциональный перенос как средство диалога культур в обучении иностранному языку / В.В. Бужинский // Москва, МГУ, 2005. С. 34-43.
3. Толстик Ю. Постредактирование результатов машинного перевода / Ю. Толстик // Минский государственный лингвистический университет. Минск, 2016. №21. С. 228.
4. Jörg Porsiel (Ed.). Machine Translation – What language professionals need to know. – Berlin: BDÜ Fachverlag, 2017.–260 p.

#### **Технология развития навыков self-management обучающихся**

Бакаева И.А.

*iabakaeva@sfnedu.ru*<sup>1</sup>

Академия психологии и педагогики Южного федерального университета

**Аннотация.** В докладе рассматривается Self-management как технология, позволяющая развивать метакогнитивные навыки современных обучающихся. Исследование особенностей самоорганизации подростков в различных образовательных средах показал, что существуют различия среди подростков в уровнях развития самоорганизации. Этот фактор связан с особенностями мотивации школьника, навыками рефлексивности, а также опытом обучения в дополнительном образовании.

В процессе исследования мы обнаружили, что существует запрос и необходимость разработки специальных методик развития self- management. В данной статье раскрывается специфика методики по развитию навыков self- management. В основе методики лежит принцип дефицитарности и субъективности участников, когда каждый участник программы анализирует собственные сильные и слабые стороны, а обучение осуществляется в соответствии с запросом участников. Важными элементами используемой технологии являются: интерактивные технологии взаимодействия, рефлексивные практики, игровые моменты в обучении подростков.

Апробация методики показала рост навыков самоорганизации школьников и уровня рефлексивности в процессе прохождения программы.

**Ключевые слова:** навыки будущего, метакогнитивные навыки, self- management, тренинговые технологии.

В свете современных тенденций неустойчивости, нестабильности, изменчивости современного мира, навыки самоорганизации, самоконтроля и самообучения выходят на передний план на фоне других личностных новообразований обучающихся. Недостатки развития навыков self-management влекут за собой торможение в развитии других процессов молодого поколения и/или отставание в личностном развитии взрослого человека. Построение современных образовательных систем происходит не только на основе развития знаниевой, или только компетентностной стороны. Но важно выстраивать именно систему развития навыков self-management как основу для дальнейшего развития и самосовершенствования молодых людей в аспекте из дальнейшего включения в образование на протяжении всей жизни.

В современных исследованиях Self- management понимается как технология, которая помогает эффективно контролировать своё эмоциональное состояние, планирование времени, последовательность процессов деятельности. Самоменеджмент – это саморазвитие личности, основанное на самопознании, самоопределении, самоуправлении, самосовершенствовании, преодолении стереотипов сознания, самоконтроле и, как итог, самореализации в выбранной сфере деятельности. Это кропотливая и настойчивая работа над собой с целью задействовать весь свой творческий потенциал [1]

Self-management может быть рассмотрен как система инструментов деятельности, позволяющая максимально использовать собственные возможности, сознательно и рационально управлять своей жизнью, активно и эффективно влиять на внешние обстоятельства на работе и в

личной жизни в своих целях [3]. Такой аспект активно перекликается с теорией личностного потенциала Д.А. Леонтьева, в которой автор рассматривает роль саморегуляции как сути работы личности и личностного потенциала как потенциала саморегуляции [2]. Личностный потенциал характеризуют способности к управлению и работе со своими способностями.

Суть самоменеджмента в концепции В.И. Андреева лежит в стремлении к самореализации личности, творческому началу. В системном подходе самоорганизация личности есть отражение самоорганизующейся системы, в которой отражаются психические и социально-психологические процессы.

Обобщая теории, которые рассматривают аспекты саморегуляции, в своей работе мы рассматриваем Self-management как совокупность качеств и умений личности, способствующих внутренней самоорганизации и саморегуляции личности, которая служит основой для успешного саморазвития и самообучения на протяжении всей жизни. В структуру Self-менеджмента включают систему управления собственным временем, систему управления деятельностью, умением делегировать и перенаправлять задачи, устойчивой мотивацией, управление эмоциями; управление стрессом; управление собственным развитием; планирование и целеполагание; тайм-менеджмент; настойчивость; рефлексия; использование обратной связи.

В свете теории навыков активно дискутируемого в современном будущем аспекты навыков самообучения, самоорганизации, самоконтроля рассматриваются в структуре метакогнитивных навыков.

В процессе исследования мы изучали проявления навыков Self-management у подростков, обучающихся в образовательных учреждениях Ростовской области. В исследовании приняли участие 318 обучающихся Ростовской области различных форм общего и дополнительного образования. Можно выделить среди них несколько групп: 85 обучающихся с высоким образовательным запросом очной формы «Специализированного учебного научного центра» (СУНЦ ЮФО); 65 обучающихся с высоким образовательным запросом дистанционной формы Регионального центра выявления и поддержки одаренных детей «Ступени успеха»; 40 человек – обучающиеся общеобразовательных школ области (не посещающие дополнительное образование) – очная форма обучения, 44 человека – обучающиеся центров дополнительного образования районных – очная форма обучения.

Мы изучали такие особенности как:

- способность к целеполаганию;
- самоорганизованность деятельности;
- устойчивая структура учебной мотивации;
- стрессоустойчивость личности.

В исследовании использовались методики:

- 1) Опросник самоорганизации деятельности (Н. Фишер и М. Бонд, адаптация Е.Ю. Мандриковой.)
- 2) Диагностика уровня рефлексии (А.В. Карпов),
- 3) Методика диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников (Е. Лепешова).
- 4) Анкета «Целеполагание и планирование жизни» (В.Р. Манукян).

В целом по группе выявлены следующие результаты:

по шкалам самоорганизации мы выявили средние показатели по группе в показателях: планомерность, настойчивость, фиксация, ориентация на настоящее и по общему показателю – сформированность навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования деятельности самоорганизации. Ниже среднего значения выявлены баллы по шкале «Целеустремленность» опросника самоорганизации – способность субъекта сконцентрироваться на цели, что может быть связано с размытостью и изменчивостью целей в современном мире.

При этом мы сравнили результаты у школьников с повышенной образовательной мотивацией (как одним из признаков одаренности) и у школьников со средним уровнем мотивации. Так, значения целеустремленности достоверно выше у школьников с повышенным образовательным запросом ( $H=16,42$ , при  $p=0,001$ ). Достоверно более высокий уровень по шкале «Самоорганизация», под которой понимается склонность субъекта к использованию внешних средств организации деятельности, выявлен у подростков, которые посещают центры дополнительного образования ( $H=15,43$ , при  $p=0,003$ ). Уровень развития рефлексивности (способность человека выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями) достоверно выше у подростков с высокой образовательной мотивацией, обучающихся в специализированных центрах для одаренных детей ( $H=0,367$ ,  $p \geq 0,05$ ). Выявлены различия по типам преобладающей мотивации по «Методике диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников» (Е. Лепешова). Так, обучающиеся с высоким образовательным запросом имели наиболее выраженный познавательный интерес ( $H=27,33$ ,  $p=0,001$ ) и мотивацию достижения ( $H=23,05$ , при  $p=0,001$ ); мотив социального одобрения ( $H=9,3$ ,  $p=0,05$ ) и мотивацию достижения. При этом у обучающихся, не проявляющие признаков одаренности и высокого образовательного запроса, – внешнюю учебную мотивацию ( $H=8,8$ ,  $p=0,05$ ).

На основании полученных результатов мы разработали методику развития навыков self-management, основанную на слабых сторонах самоорганизации подростков.

Основными принципами построения данной методики стали:

1) опора на образовательные и осознаваемые дефициты (т. е. проработка с детьми их слабых и сильных сторон и выделение в результате этой работы дальнейшей тренинговой стратегии);

2) построение системы занятий в игровом и соревновательном формате с опорой на ведущую деятельность подростков – межличностное общение;

3) построение системы занятий с включением рефлексивных компонентов и системы коммуникативных упражнений, сопровождающих основные тематические блоки программы.

В тематический план методики вошли следующие блоки:

1. Сильные и слабые стороны моей личности.
2. Развитие самоопределения и самоорганизации.
3. Целеполагание и тайм-менеджмент.
4. Самомотивация и самоконтроль.
5. Креативность и планомерность собственной жизни.

Тренинговая программа реализовывалась на базе трех образовательных учреждений в течение двух месяцев раз в две недели по 3 часа. В процессе работы дети активно участвовали в программе, давали обратную связь и рефлексию по результатам работы, активно включались в планирование дальнейших тренингов.

В результате проведенного исследования мы выяснили, что в целом в подростковой среде существует дефицит качеств, связанных с самоорганизацией и планированием собственной жизни. Качества самоорганизации лучше развиты у подростков с повышенным образовательным запросом, а также у обучающихся дополнительного образования.

При этом практически у всех подростков отмечается потребность в получении практических рекомендаций и участии в мероприятиях по развитию личностного потенциала и навыков self-management. В результате проведенной программы обучающиеся субъективно оценивали эффективность работы, повышение познавательной мотивации, улучшение навыков планирования времени и структурирования собственной деятельности. Количественное исследование эффективности методики находится в процессе исследования и будет опубликовано в дальнейших публикациях.

#### **Список литературы**

1. Андреев В.И. Саморазвитие менеджера / В.И. Андреев. – М.: Дело, 2014. – 275 с.
2. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, вып. 2 / под ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2006, с.85-105.
3. Менеджмент и самоменеджмент в системе рыночных отношений / Ф.Н. Русинова [и др.]. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 450 с.

### **Моральные и правовые регуляторы профессионального развития молодого педагога**

Барабашёва И.В.

*airenb@yandex.ru*

Новосибирский государственный технический университет.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению моральных и правовых регуляторов профессионального развития педагога как основы его деонтологической компетентности, определению ее роли в профессиональном развитии молодого педагога в условиях стремительно меняющегося мира, изучению особенностей и способов ее формирования в процессе профессионального становления и развития молодого специалиста.

**Ключевые слова:** моральные и правовые регуляторы, профессиональное развитие, деонтологическая компетентность, педагог.

Профессиональное развитие педагога традиционно рассматривается с двух сторон: со стороны самого педагога и его личных целей, а также с точки зрения целей образовательной организации, в которой он работает. Личностное профессиональное развитие, как правило, затрагивает предметную сферу деятельности педагога (углубление и расширение его собственных знаний по преподаваемому предмету), ее методическую и психолого-педагогическую составляющие, а также развитие профессионально-личностных качеств специалиста в области образования и воспитания. Профессиональное развитие педагогического состава с позиции образовательной организации направлено на обеспечение институционального развития учреждения, поддержание внутренней коллегиальности, проведение научных исследований разного уровня, обновление содержания и организации учебного процесса и т.д [11].

Обращение к исследованиям последних лет [1, 4, 6]. демонстрирует определенные изменения к такому традиционному подходу к профессиональному становлению и развитию со стороны молодых представителей педагогической профессии. В контексте социально-экономических и политических преобразований, происходящих в современном мире, актуализируются проблемы нравственности современного общества, его ценностных ориентаций, общего духовного состояния, особенно в отношении молодежи, отмечается прагматичная, эгоцентричная, потребительская жизненная позиция современных молодых людей, подчеркивается ярко выраженная идеология выгоды и индивидуализма, сопровождающая профессиональную деятельность молодых специалистов [7]. Авторы исследований поднимают вопросы формирования морально-этических качеств начинающих учителей и преподавателей, их нравственного отношения к профессии, профессионального долга, акцентируют важность высокого уровня сформированности их деонтологической компетентности, которая служит моральным и правовым регулятором профессиональной педагогической деятельности [1, 2, 4, 6], что и обуславливает актуальность настоящего исследования.

С учетом вышесказанного была сформулирована *цель исследования* по организации условий развития моральных и правовых регуляторов как компонента деонтологической компетентности молодых педагогов в процессе сопровождения их профессионального развития.

Деонтологическая компетентность представителя любой профессии является неотъемлемой составляющей его профессионального становления и отражает правовые и нравственно-этические аспекты профессиональной деятельности, определяет наличие у человека профессионально-личностных (деонтологических) качеств, обеспечивающих соблюдение правил и норм профессионального поведения на основе осознанного профессионального долга [4].

Формирование деонтологической компетентности выпускника вуза не заканчивается с получением им диплома о высшем образовании, она формируется и развивается одновременно с процессом профессионального становления личности, проходящего через всю жизнь человека, начиная с профессионально ориентированных интересов и склонностей в детстве (0-12 лет) и заканчивая достижением специалистом вершин профессионального мастерства к 55 годам и позже. Иногда человеку приходится возвращаться к определенным стадиям своего профессионального становления несколько раз в течение трудовой жизни. Это происходит в случае смены места работы, перехода на другую должность или в процессе переподготовки на новую специальность, и влечет за собой адаптацию специалиста к нормативно-правовым и этическим требованиям новой должности, к особенностям обновленной трудовой среды, к новому коллективу [5]. Соответственно, новый вектор развития получает и его деонтологическая компетентность.

Анализ структурного содержания деонтологической компетентности педагога позволил выявить следующие ее компоненты, основанные на процессах моральной и правовой регуляции [4]:

- *нормативно-правовой* (отражает государственную политику в сфере образования, определяет обязанности и ответственности педагога, регламентирует его профессиональную деятельность);

- *поведенческо-регулятивный* (включает комплекс личностных качеств педагога, способствующих противодействию негативным факторам окружающей среды (социальной, экономической, политической и т.д.) с целью обеспечения индивидуальной психолого-поведенческой стабильности в процессе реализации профессиональной деятельности);

- *нравственно-этический* (представлен сформированной нравственной ответственностью специалиста, основанной на комплексе нравственных качеств личности и обуславливающей внутреннее понимание необходимости выполнения морально-этических требований к процессу реализации профессиональных

действий, а также осознание их последствий для всех сторон образовательного процесса).

Как правило, формирование нормативно-правового компонента деонтологической компетентности включает изучение и анализ нормативно-правовых документов (федеральных законов, профессиональных и образовательных стандартов, профессиональных кодексов, локальных актов образовательных организаций и т.д.) и вызывает меньше всего вопросов у будущих или уже вступивших в профессию специалистов.

Определенные трудности возникают при формировании компонентов, затрагивающих личностные аспекты деятельности человека, – поведенческо-регулятивного и нравственно-этического. Принимая во внимание, что педагог, являясь центром взаимодействия с обучающимися, приобщает их к ценностям, способствует формированию у них системы ценностных отношений к миру, к окружающим, к себе, личностный аспект играет ключевую роль в процессе формирования его собственного нравственного отношения к педагогической профессии. Сравнительный анализ понятий *ценности* и *ценностные ориентации* определил их роль в формировании деонтологической компетентности педагога с позиции его отношения к профессии.

Ценности, как социально одобряемые и разделяемые обществом представления о том, что такое добро, зло, справедливость, любовь, дружба, патриотизм и т.п., не подвергаются сомнению, они служат эталоном, идеалом для всех людей. Выделяют материальные ценности, духовные, семейные, профессиональные, корпоративные и т.д. [10].

По мнению Ю.Н. Кулюткина и В.П. Бездухова [8], в жизни общества ценности выступают в трех аспектах:

- 1) соответствие общественному содержанию поступков – моральные критерии, соответствие этим критериям;
- 2) соответствие нормативных суждений социальным потребностям – анализ нравственных норм (соотношение норм и ценности), где норма – внешний регулятор деятельности, а ценность – внутренний регулятор (этот аспект хорошо прослеживается в процессе воспитания – формирование системы ценностей человека, с ее специфическим содержанием и иерархической структурой).
- 3) ценности как абсолютная и относительная категория, их объективная истина.

Ценностные ориентации личности подразумевают отражение в сознании тех ценностей, которые сам человек признает в качестве собственных стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров [3], т.е. ценностные ориентации выражают отношение человека к жизни, к ее целям, к средствам достижения этих целей, к ценностям человека, его культуре и жизненной философии. Таким образом, в процессе профессиональной подготовки и дальнейшего развития педагога происходит своеобразное преломление моральных норм



через призму ценностных ориентаций специалиста, тем самым формируя его ценностное отношение к своей профессиональной деятельности.

В профессиональной деятельности педагога ценностные ориентации выполняют следующие функции:

а) определяют категориальный аппарат специалиста как профессионала и как человека;

б) задают критерии для оценок социальных, нравственных, социально-психологических и других процессов.

Исходя из вышесказанного, становится очевидным, что формирование морального и правового регуляторов профессиональной деятельности педагога, представленных в виде поведенческо-регулятивного и нравственно-этического компонентов его деонтологической компетентности, базируется на категориях нормативной и прикладной этики, отражающих личностные качества и нравственные свойства личности, и обусловлено его ценностными ориентациями. Условно, эти категории профессиональной этики личности можно разделить на три группы [9, С. 27-28.]:

– первая группа категорий способствует реализации общих принципов профессиональной этики и включает компоненты, характерные для деятельности общества в целом и применимые к любым профессиональным и жизненным ситуациям: *долг, честь, совесть, ответственность, достоинство, солидарность и корпоративность*;

– вторая группа категорий *благо, добро, зло, смысл жизни, счастье* больше относится к личностным характеристикам человека, она отражает критерии морального поведения человека на основе его оценочных суждений, понимания смысла этих категорий;

– третья группа состоит из категорий, которые отражают моральное развитие личности, это прежде всего *идеал, добродетель, порок*.

Кроме личностных качеств и нравственных свойств личности, по мнению Г.М. Кертаевой, формированию поведенческо-регулятивного и нравственно-этического компонентов деонтологической компетентности педагога способствуют деонтологическая направленность сознания специалиста, деонтологическая готовность и деонтологическая культура профессиональной педагогической деятельности, каждая из которых имеет свое содержание и выполняет определенные функции [6, С. 17].

Принимая во внимание все вышесказанное, становится очевидным, что подход к организации педагогических условий сопровождения процесса профессионального развития молодых педагогов, включающего в том числе и деонтологический компонент, должен быть гибким в условиях стремительно меняющегося мира, должен учитывать не только кадровые потребности образовательной организации, но и возрастные и личностные особенности современной молодежи, традиционно сопровождающиеся "сопротивлением педагогическому воздействию" [2, С. 104-105].

В этом контексте одним из основных педагогических условий организации профессионального развития молодых педагогов является создание благоприятной информационно-образовательной среды учебного заведения:

- ее пространственно-семантического компонента (организацию комфортного рабочего и жизненного пространства, развитие инфраструктуры кампуса, способствующих развитию коллегиальности и корпоративного духа, формированию чувства гордости за свою профессию, свое место работы);
- ее содержательно-методического компонента, внедряющего инновационные формы, методы и технологии профессионального развития, такие как митапы и интерактивные дискуссионные столы, организованные с использованием мультимодальных форм представления образовательного контента; "Школы молодых педагогов", использующих в процессе профессионального обучения сотрудников технологии Метавселенной с целью моделирования элементов квазипрофессиональной деятельности, например, VR-очки и шлемы, способствующие созданию максимально приближенной к реальности педагогической ситуации, требующей профессионального решения и т.д.;
- ее коммуникативно-организационного компонента (использование сотрудниками учебного заведения корпоративного стиля общения и преподавания, основанных на принципах педагогики сотрудничества и индивидуализации образования, учет и соблюдение особенностей управленческой культуры администрацией, наличие творческих объединений преподавателей, инициативных групп и т.д.).

Подводя итог, следует отметить, что при существующих проблемах XXI века необходимость совершенствования стратегий сопровождения профессионального развития молодых педагогов, соответствующих современным реалиям, учитывающих российские традиции, а также уровень развития социума в целом и его отдельного сегмента – молодежи, актуальна как никогда. Состояние российского общества в будущем зависит от того, какие ценностные ориентации будут сформированы у молодого поколения педагогов сейчас, какие моральные и правовые регуляторы будут определять направленность их педагогической деятельности в будущем в процессе обучения новых поколений молодых людей, которые в скором времени займут ведущие позиции в бизнесе, политике, науке, образовании, здравоохранении, и будут определять вектор дальнейшего развития нашей страны.

### **Список литературы**

1. Батура И.Н. Деонтологическая компетентность педагога: основные характеристики / И.Н. Батура // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования : сборник научных статей V Международной научно-практической конференции, Могилев, 29 апреля 2022 года. – Могилев:

- Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2022. – С. 198-201.
2. Батышев А.С. Практическая педагогика для начинающего преподавателя / А.С. Батышев. – М. : Ассоциация "Профессиональное образование", 2003. – 200 с.
  3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
  4. Жуковский В.П. Теоретико-методологические подходы к проблеме развития деонтологической компетентности педагога / В.П. Жуковский, Н.А. Жуковская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 1. – С. 33-36.
  5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М. : Издательский центр "Академия", 2006. – 260 с.
  6. Кертаяева Г.М. Формирование деонтологической направленности сознания будущих педагогов / Г.М. Кертаяева, Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. – 2015. – № 4(4). – С. 17.
  7. Котельникова Е.Ю. К вопросу о воспитании студентов в современном вузе / Е.Ю. Котельникова // Современный ученый. – № 3. – 2022. – С. 141-145.
  8. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.
  9. Профессиональная этика: история и современность. Курс лекций для бакалавров / авт.-сост. О.И. Герасимова, О.П. Лопатина. – Пермь, 2022. – 78 с.
  10. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х томах / под ред. С.Я. Батышева. – М. : Рос. акад. образования Ассоц. "Проф. образование", 1998.
  11. Richards C. Jack, Farrell, S. C. Thomas. Professional development for language teachers: strategies for teachers learning. – NY, USA. Cambridge University Press, 2005. – 202p.

## **Формирование графических навыков у обучающихся студии «Уран ойуу» средствами этнокультурного образования**

Бараханова Е.А., Максимова Э.А.1

*aemiliya30@mail.ru*<sup>1</sup>

Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

**Аннотация.** В статье обобщается проблема цифровизации образовательного процесса, определены педагогические условия интеграции традиционных и современных форм обучения изобразительного искусства в цифровой образовательной среде средствами этнокультурного воспитания. Обосновывается необходимость применения цифровых технологий для решения задач формирования графических навыков у обучающихся студии «Уран ойуу».

**Ключевые слова:** графические навыки, цифровые технологии, дополнительное образование.

Сегодня тенденции современного российского образования показывают нам стремление общества к созданию безопасной среды, укреплению традиционно-нравственных ценностей, культуры, этнических традиций и искусства, а также к организации цифровой образовательной

среды, которые выступают как следствие воздействия глобализации, развития компьютеризации, образования полиэтнических государств и расширения межкультурного общения.

Обогащение и обновление содержания образовательной программы с учетом специфики особенностей региона, национально-психологических особенностей народа саха способствуют активную вовлеченность обучающихся в творческую деятельность и формирование позитивных ценностных ориентаций.

В федеральном проекте «Цифровая образовательная среда» задействованы все общеобразовательные учреждения городского округа, о чем свидетельствуют данные Управления образования Окружной Администрации города Якутска [10]. По данному проекту во Дворце детского творчества имени Ф.И. Авдеевой ведут работу Детский технопарк «Кванториум», мобильный технопарк «Кванториум», «Киберволонтеры.Якт» и кружок английского языка. Также в последнее время, мы наблюдаем как стремительно развивается искусственный интеллект и охватывает с каждым днем новые сферы жизни общества.

Проблема развития национальных школ в республике раскрыты в трудах ученых В.Ф. Афанасьева, Д.А. Данилова, Н.Д. Неустроева и других. Вопросы этнокультурного воспитания освещаются в исследованиях З.С. Жирковой, А.Б. Панькина, Т.Н. Петровой, Т.А. Шергиной и многих других, о значимости регионализации образования – в докторских диссертациях Г.И. Алексеевой, Е.А. Барахсановой, Н.П. Олесова, А.В. Ивановой и других [5,8,6,12,13].

Исходя из анализа работ ученых (Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламовой, Е.А. Барахсановой, М.С. Прокопьева, Ю.В. Корнилова, М.А. Сорочинского и других), «цифровая образовательная среда» (далее – ЦОС) выступает как открытая совокупность информационных систем, предназначенная для обеспечения учебного процесса с помощью современных цифровых ресурсов и технологий [11,4]. При этом следует отметить, что остро стоит вопрос научно-методического обеспечения образовательного процесса в эффективном применении цифровых технологий на занятиях.

Анализ состояния изученности рассматриваемой темы позволяет констатировать, что существует большое количество научных трудов по проблеме цифрового воспитания в системе общего и профессионального образования, количество дополнительных образовательных программ по изобразительному искусству, но указанные исследования и данные не в полной мере содействуют решению проблемы формирования графических навыков, творческого развития обучающихся средствами этнокультурного воспитания в современных цифровых условиях системы дополнительного образования.

Недостаточная разработанность проблемы, практическая значимость для решения задач создания соответствующих педагогических условий, удовлетворяющих потребностям общества, противоречия между уровнем

развития науки, техники и уровнем творческих способностей обучающихся, между глобализацией и сохранением этнических традиций, обусловили выбор темы исследования.

Исходя из этого, считаем, что вопрос обновления содержания дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, технологий, организации образовательного процесса, которые отвечали бы требованиям цифрового социума в воспитании высоконравственной, образованной личности обучающегося на основе народных традиций и искусства, владеющей функциональной, цифровой грамотностью и этикой, способной ориентироваться в информационном пространстве, применять информационно-коммуникативные технологии в творческом самовыражении является актуальным.

Рассмотрев понятия, определения данные в научной литературе, «педагогические условия» можно понимать как комплекс мер, требований, направленных на организацию образовательно-воспитательной деятельности и повышение качества образования. Комплекс условий мы рассматриваем в контексте четырех компонентов-условий: организационные, методические, программные, ресурсные условия, совокупность которых, решает эффективность образовательной системы, среды. Нужно отметить, что при проектировании ЦОС надо основываться на ее концептуальные подходы, педагогические условия, которые определены по принципу народности (К.Д. Ушинский, Г.Н. Волков), цельности, системности, открытости, единства, культуросообразности, природосообразности, что способствует сохранению этнической культуры [1]. Как отмечают современные педагоги-исследователи (Б.Н. Неменский, А.Н. Осипов, М.В. Слепцова), занятия по предмету «Изобразительное искусство» важны для введения обучающихся в отечественную художественную культуру, мир понимания этнических ценностей, красоты, многообразия и богатства культур [9].

Изобразительное искусство народа саха имеет многовековую художественную традицию и является неотъемлемой частью национальной культуры, включает изучение старинных видов ремесел, однако до сих пор отсутствуют учебно-методические пособия, цифровые ресурсы по народному искусству, не в полной мере организована единая цифровая среда, разработаны образовательные программы включающие этнический компонент, применение цифровых технологий, процесс регионализации художественного образования и применения цифровых технологий происходит стихийно. В связи с этим, при разработке дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Уран ойуу» необходимо учитывать все эти перечисленные условия и решать проблему коллегиально, интегративным путем.

Цель программы – формировать специальные творческие способности, воображение, этнические ценности у обучающихся посредством изобразительного искусства с применением цифровых технологий. Срок освоения – 2 года, предназначена для обучающихся с

семи до семнадцати лет, в очной форме обучения. Наполняемость учебной группы: до 15 обучающихся в каждой группе (всего 6 групп и 3 индивидуальных занятия).

Для этого использованы технология проблемного, активного, развивающего, игрового обучения, проектной деятельности с применением интерактивных, цифровых технологий. Цифровые технологии на занятии способствуют повышению качества образования; открытости и доступности информации; возможности организации дифференцированного обучения и применения индивидуального подхода; обогащения учебного процесса методическими ресурсами, разработками; упрощения освоения знаний, повышения уровня цифровой компетентности, а также непрерывному повышению профессионального уровня педагога, проведению самоанализа и ведению мониторинга.

В официальном сайте Дворца детского творчества имени Ф.И. Авдеевой, информационном сервисе «Навигатор», автоматизированной системе «Сетевой город», социальной сети «Телеграм» размещены все необходимые данные, постоянно обновляется анонс проводимых мероприятий, предусмотрено ведение учебно-воспитательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий, кабинеты оснащены интерактивными досками, проекторами, экранами.

Для освоения основ изобразительного искусства, развития конструктивного, наглядно-образного мышления, памяти, мелкой моторики, повышения мотивации, обучающемуся необходимо формировать графические навыки, которые несут в себе психолого-педагогические, коррекционно-развивающие, информационно-коммуникативные задачи.

Графические навыки можно понимать, как уровень овладения способами действия в художественной деятельности для решения графических задач, которые необходимо развивать планомерно, постепенно доводя до аналитического автоматизма путем выполнения упражнений.

Занятия в студии включают участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, научно-практических конференциях, где необходимо не только изображать доступными инструментами, но и работать с информацией, готовить тексты, презентации, видеоматериалы, электронное портфолио, разработки, чертежи, шаблоны и многое другое. Для этого при выполнении учебных заданий, обучающиеся, помимо мягких графических материалов (карандаш, пастель, уголь, пластилин, глина), могут применять инструменты цифровой графики, как растровые (Adobe Photoshop, Canva, Power Point), векторные (Adobe Illustrator, Corel Draw, Figma) графические редакторы и возможности искусственного интеллекта (Креа, Крайтам, Educaplay).

Для ознакомления с цифровой графикой в учебный план введены такие темы как «Компьютерная графика», «Векторные и растровые

редакторы», «Искусственный интеллект», «Цифровая грамотность», «Анимация и монтаж», «Информационная безопасность», «Моделирование».

Педагоги, для усовершенствования занятий, могут применять автоматизированные информационные системы, готовые единые электронные ресурсы, разрабатывать авторские электронные, мультимедийные, интерактивные средства, применять дистанционные образовательные технологии с помощью цифровых платформ, которые помогают обучающимся изучать информацию самостоятельно в своем индивидуальном ритме. Все это способствует удовлетворению познавательных и творческих потребностей субъектов образовательного процесса в качественном образовании и требованиям специфики и методики преподавания самого предмета, который в первую очередь подразумевает визуальные, сенсорные, аудиальные сопровождения изучаемого материала, что невозможно без цифровых технологий.

Таким образом, можно сделать вывод, что рациональное, систематическое, целесообразное использование возможностей цифровой образовательной среды педагогу дает: равный доступ к информационным ресурсам; помогает сберечь человеческие ресурсы, сэкономить время; хранить, делиться и преобразовывать материалы; анализировать, исследовать, разрабатывать оценочные материалы; обогатить содержание образования; улучшить взаимоотношения между субъектами образовательного процесса; повысить профессиональное мастерство педагога; усилить внутреннюю мотивацию, самостоятельность обучающихся, в результате чего успешно решаются проблемы, повышается качество образования и жизни.

#### **Список литературы:**

1. Алиева Л. В., К. Д. Ушинский о педагогических правилах воспитания человека' // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. №2 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-d-ushinskiy-o-pedagogicheskikh-pravilah-vospitaniya-cheloveka> (дата обращения: 10.03.2024).
2. Барахсанова Е. А. Школьники в цифровой образовательной среде: условия, предпочтения, безопасность / Е. А. Барахсанова, И. И. Малгаров // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С. 64-66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36667703> (дата обращения: 09.03.2024)
3. Барахсанова Е.А. Развитие творческой индивидуальности школьников в условиях информатизации образования: дисс. ... доктора педагогических наук . – 2004 – URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-tvorcheskoi-individualnosti-shkolnikov-v-usloviyakh-informatizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 09.03.2024)
4. Барахсанова Е.А. Трансдисциплинарный подход как стратегическая основа развития этнокультурного образования в Якутии // 132  
Е.А. Барахсанова, М.С. Прокопьев // Азимут научных исследований: педагогика и психология – 2019. – Т. 8. № 4 (29). – С. 25-28 URL: <https://cyberleninka.ru/>

- article/n/transdistsiplinarnyy-podhod-kak-strategicheskaya-osnova-razvitiya-etnokulturnogo-obrazovaniya-v-yakutii (дата обращения: 09.03.2024)
5. Данилов Дмитрий Алексеевич, Корнилова Алла Георгиевна Региональные и этнические основы социально-педагогической деятельности // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2017. №2 (94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnye-i-etnicheskie-osnovy-sotsialno-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 12.03.2024).
  6. Жиркова З. С. Реализация педагогического потенциала этнокультурных традиций кочевых народов Севера в региональном образовательном пространстве: дисс. ... доктора педагогических наук. – 2019. – URL: <https://www.dissercat.com/content/realizatsiya-pedagogicheskogo-potentsiala-etnokulturnykh-traditsii-kochevykh-narodov-severa/read> (дата обращения: 09.03.2024)
  7. Национальный портал в сфере искусственного интеллекта URL: <https://ai.gov.ru/> (дата обращения: 09.03.2024).
  8. Неустроев Н.Д. Особенности традиционного воспитания детей коренных народов Севера / Н.Д. Неустроев, С.И. Осипова // Педагогика. Образование. Практика : Сборник материалов Всероссийской научнопрактической конференции, посвященной юбилею кандидата педагогических наук, доцента А.В. Оконешниковой. Якутск, 15 ноября 2019 года. – Якутск, 2019. – С. 126-128.
  9. Слепцова М.В. Формирование этнохудожественной культуры будущего учителя изобразительного искусства в условиях региональной образовательной среды (на примере Республики Саха (Якутия)): дисс. ... кандидата педагогических наук. – 2021. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-etnokhudozhestvennoi-kultury-budushchego-uchitelya-izobrazitelnogo-iskusstva> (дата обращения: 09.03.2024)
  10. Управление образования Окружной администрации города Якутска URL: <https://yaگو.ru/node/2269> (дата обращения: 09.03.2024).
  11. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней : Аналитический доклад / Н. Б. Шугаль, Н. В. Бондаренко, Т. А. Варламова [и др.]. – Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. – 164 с.
  12. Шергина, Т. А., Модернизация образовательного процесса сельской малокомплектной школы в условиях Севера: монография / Т.А. Шергина, Н.Д. Неустроев. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2018. – 156 с
  13. Этнопедагогика любви и национального спасения. Коллективная монография : в честь 100-летия доктора педагогических наук В. Ф. Афанасьева- Алданского, 90-летия академика РАО, основателя российской этнопедагогике Г. Н. Волкова, 90-летия организатора первого в России музея народной педагогики К. С. Чиряева / М-во образования и науки Респ. Саха (Якутия) ; под общ. ред. д.социол.н. У. А. Винокуровой ; [ред. совет: А. И. Голиков, У. А. Винокурова, Н. Д. Неустроев и др.]. – Якутск : Медиа-холдинг Якутия, 2017. – 479 с.

## **Лингвокоучинг как инновационная технология преподавания иностранных языков**

Бардачева А.А.<sup>1</sup>, Сафонцева Н.Ю.

*snr.anastierra1999@mail.ru*<sup>1</sup>



**Аннотация.** В контексте необходимости современного и динамичного преподавания иностранных языков в соответствии с запросами и ожиданиями настоящего времени появляется потребность в поиске продуктивных технологий освоения иностранных языков, направленных на разную целевую аудиторию. Ввиду этого, в данной статье приводится описание сущности технологии *лингвокоучинга* как инновационной технологии преподавания иностранных языков, кратко рассматривается личность коуча во взаимодействии с обучающимися. Помимо этого автор демонстрирует эффективную коучинговую технику постановки цели обучения и отслеживания результата в рамках проектной работы *project management*. На примере описания имеющегося преподавательского опыта автор приводит примеры *действенных психологических техник* для выравнивания эмоционального фона обучающихся, устранения блоков, ограничивающих установок, тормозов в изучении иностранных языков, что позволяет быстро и легко осваивать материал в комфортной и экологичной образовательной среде.

**Ключевые слова:** лингвокоучинг, преподаватель-коуч, техники преподавания, тенденции образования, инновации в образовании.

Мир меняется, а вместе с ним меняемся и мы. Этот факт означает, что обучение иностранным языкам сегодня должно отличаться от обучения, которое было в прошлых десятилетиях или даже 5 лет назад. Невозможно быть современным преподавателем, используя техники прошлых десятилетий, не разбавляя, или даже не заменяя их новыми разработками, техниками, ноу-хау в мире преподавания иностранных языков. Очень любопытно сравнение языка с *живым организмом*, который всегда меняется, не стоит на месте, и который *нельзя* выучить полностью. Вследствие этого, можно утверждать, что преподавание любого языка должно быть таким же *современным и динамичным*, претерпевая изменения и эволюционируя, соответствовать запросам и ожиданиям настоящего времени. Можно утверждать, что поиск продуктивных технологий освоения иностранных языков, направленных на разную целевую аудиторию, является *всегда актуальным* для образовательной практики.

В настоящее время возникло большое количество новых профессий: лингвокоучи, нейркоучи, бизнес-коучи, менторы, наставники, супервайзеры и т. п. В этой связи важно отметить, что существует много форм работы с клиентом: классическое преподавание, коучинг, наставничество, психотерапия. В идеале все эти формы должны дополнять друг друга в работе преподавателя. Однако такой интегративный подход не всегда возможен ввиду отсутствия достаточных профессиональных знаний в той или иной предметной области. В случае, если коуч осознает необходимость дополнительной профессиональной поддержки обучающегося и понимает невозможность ее качественного осуществления собственными усилиями, например, требуется психолог для проработки какого-либо блока, то необходимо честно сообщить об этом своему подопечному для привлечения других узкопрофильных

специалистов, во взаимодействии с которыми будет достигнут желаемый результат.

В настоящей статье представляется *актуальным* осмыслить особенности лингвокоучинга и оценить возможности его применения в качестве инновационной технологии преподавания иностранных языков.

В рамках направлений, которые часто ошибочно приравниваются к направлению *коучинга*, а именно *психология* и *наставничество*, важно отметить, что разница между ними в том, что *коуч работает с настоящим и будущим обучающегося* и не столько говорит, сколько *задает сильный вопрос и слушает обучающегося*, снова задает вопрос и в финале сессии путем цепочки ответов ученик закрывает свой запрос. *Наставник также работает с настоящим и будущим*, но не столько слушает, сколько *говорит, что и как делать*, дает советы и рекомендации (коуч никогда не дает рекомендаций). *Психолог же работает в основном с прошлым и настоящим человека* и так же, как и коуч *слушает и задает вопросы* для решения запроса человека.

После рассмотрения содержательных отличий смежных профессий перейдем непосредственно к определению сущности понятий *лингвокоучинга* и *коуча*.

Основоположником *коучинга* принято считать *Тимоти Голви* – американского бизнес-тренера, который определил коучинг как *«раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности. Коучинг не учит, а помогает учиться, он не дает готовых решений, а, исходя из особенностей клиента, принимая во внимание его потребности, помогает ему увидеть цель, найти правильные решения и прийти к нужному результату»* [2].

«Философия коучинга основана на убеждении, что любой человек может гораздо больше, чем кажется. Просто его способности скрыты, заблокированы внутренними проблемами, скажем, страхом потерпеть неудачу. Убери страх – и результативность деятельности, деловые способности человека сразу повысятся» [4].

В данной статье под *лингвокоучингом* мы понимаем особый метод диалога/исследования при освоении иностранного языка. В основе лингвокоучинга лежит идея индивидуализированного и активного обучения языку в партнерстве коуча и обучающегося, помогающая последнему: расширить мышление; до глубины понять, чего он хочет; найти эффективные пути к своим целям; увеличить свою энергию и найти личностные ресурсы; раскрыть свой потенциал; достичь языковых целей в 6 и более раз быстрее и эффективнее. Это означает, что в работе с обучающимся, лингвокоучу необходимо владеть определенными психологическими техниками, способствуя избавлению от блоков в изучении иностранного языка или содействуя обучающемуся в поиске энергии и ресурсов в себе.

**Коуч** – партнер-исследователь, применяющий технологию коучинга. Основной инструмент коуча – *сильные вопросы*.

Важно отметить, что «в рамках лингвокоучинга преподаватель исходит из того, что ученик – это креативная личность, имеющая резервные возможности. Отношения между преподавателем и учеником – это отношения союзников и партнеров» [1].

В рамках работы с обучающимся коуч обязан придерживаться следующих форм поведения:

- отказ от директивности;
- действие из искреннего любопытства;
- проявление безоценочности;
- не рекомендовать, а делиться;
- задавать сильные вопросы;
- реализовывать субъект-субъектную коммуникацию (общение на равных).

Стоит отметить, что существует *кодекс из 8 компетенций коуча*, которыми он обязан владеть для экологичного ведения сессии с обучающимся. Кратко их можно охарактеризовать следующим образом:

- этика;
- *mindset*, т.е. коучинговый образ мышления;
- договоренности;
- доверие;
- присутствие в моменте;
- активное слушание;
- фокус на осознанность;
- фокус на развитие клиента.

Пожалуй, важным этапом в работе лингвокоуча с обучающимся является *постановка цели обучения*. Не просто: «хочу выучить язык к лету 2025 года», а конкретная цель с большим количеством деталей, метрик вплоть до точной даты, количества выученных слов, лексических и грамматических тем, количества просмотренных фильмов или видео. Важно прописать как именно обучающийся будет себя чувствовать в момент достижения цели, каким он себя видит. Процесс визуализации себя в точке достижения цели необходим для эмоционального вовлечения в работу. Также важно подчеркнуть, что цель должна прописываться в настоящем или в прошедшем времени, что также максимально приближает обучающегося к ощущению того, что исполнение цели уже близко, его как будто уже «можно пощупать».

Мы полагаем, что данный этап качественного прописывания цели необходим для осознанности в изучении языка. Очень часто обучающийся приходит с целью научиться говорить на иностранном языке, где уже заведомо нет никакой измеримости результата.

В этой совокупности мы предлагаем перейти к рассмотрению проектной работы коуча с обучающимся – *project management*. Именно такой инструмент в работе помогает наглядно и шаг за шагом измерять результат обучающегося. Данный тип работы предлагает:

- расписать цель по трем ключевым составляющим (например, 1.– уровень легкости в общении, 2 – лексика, 3 – грамматика);
- расписать текущую – стартовую точку А по этим трем составляющим;
- расписать промежуточные цели по этим составляющим (на конец первого месяца и на конец второго месяца);
- раз в 2 недели сверяться с планом, отмечать зеленым, что удалось, желтым, что в процессе и видоизменять, то, что не работает.

Такая работа позволяет относиться к процессу обучения осознанно, фиксируя все изменения, работая над слабыми местами и улучшая их.

Еще одной достаточно полезной техникой для отслеживания процесса уровня владения четырьмя видами речевой деятельности является техника «*колесо баланса*». Такой простой и наглядный метод придумал коуч, тренер по саморазвитию Пол Дж. Майер для определения жизненного баланса и выявления приоритетов [5].

В рамках лингвокоучинга техника работает следующим образом: круг нужно разделить на четыре части, соответствующие упомянутым выше видам речевых компетенций: чтение, аудирование, письмо и говорение. Оси деления круга необходимо пронумеровать по шкале от 1 до 10. Далее обучающемуся предлагается оценить себя в рамках той или иной речевой деятельности и соединить отрезки по кругу. «При соединении отрезков получается фигура, а потом происходит оценка, в какой степени она похожа на круг и как хорошо «такое колесо будет ехать» [3, с. 3]. После получения фигуры обязательным этапом является фокусирование на проблемных зонах и прописывание конкретных шагов для их улучшения в пределах установленного дедлайна. Отметим, что данную технику можно несколько видоизменить, добавив дополнительные отрезки в круге как, например, пересказ, словарный запас, сложные грамматические конструкции и т.п.

Важно отметить, что не всегда в работе преподавателя иностранных языков нужно прибегать к коучингу. В основном, коучинг полезен, если:

- задача выглядит сложной, нерешаемой;
- есть желание внести изменение в жизнь эффективно, быстро и легко;
- есть необходимость в наличии четкого плана и четкого понимания результата.

Например, если ученик ленится в выполнении заданий, систематически пропускает занятия, долго изучает язык, но результата нет, или если обучающийся вынужден учить язык из необходимости, а не из желания. Приведем практический пример. Ситуация: ребенок 8 лет начал изучать испанский язык, но проблема в том, что ему совсем не нравился язык, а вынужден он был учить его из-за необходимости переезда. Увидев, что ребёнок наотрез отказывается воспринимать информацию, лингвокоуч предложил выполнить одну мощную визуальную технику для *преодоления барьера в изучении языка, а также*

выяснения отношения к языку. Техника заключается в том, чтобы представить язык в виде человека или животного. Коуч задает вопросы по типу:

- *Где он?*
- *Где ты по отношению к нему?*
- *Что он по отношению к тебе делает?*
- *Что ты по отношению к нему делаешь?*
- *Как он к тебе относится?*
- *Как ты к нему относишься?*
- *Какое убеждение может стоять за таким отношением к языку?*

Далее предлагается сформулировать и проработать ограничивающее убеждение, придумав ряд поддерживающих убеждений, которые в дальнейшем будут помогать обучающемуся изучать язык без блоков.

После выполнения данной техники у мальчика совершенно точно прорисовался образ испанского языка, и что самое главное – посредством этой техники он смог поговорить со своим «недругом», понять их взаимоотношения и через проговаривание совершенно конкретных поддерживающих убеждений и действий сделать первые шаги на пути к их долгой дружбе.

Также очень часто в своей работе коуч *использует техники выравнивания эмоционального фона* обучающегося (например, если ученик сильно волнуется или даже чувствует тревогу). Данная техника называется «Седона». Заключается она в том, чтобы посредством вопросов избавиться от негативной эмоции:

- - *Что я чувствую сейчас? – (назвать эмоцию)*
- - *Могу ли я это принять? – (ответить) Могу!*
- - *Могу ли я это отпустить? – (ответить) Могу!*
- - *Когда? – (ответить) Сейчас!*
- - *Отпускай! – (ответить) Отпускаю!*

*И новый круг. – Что я чувствую сейчас?*

Если после 3-5 кругов ученик по-прежнему переживает и эмоция находится на уровне выше 6 из 10 баллов, то коуч может прибегнуть к усиленной **телесной технике**, которая заключается в том, чтобы понаблюдать за откликом своего тела, как тело реагирует на эмоцию, какая реакция в плане механики (давление, сжатие, покалывания и др.), необходимо зафиксировать эту реакцию, не сопротивляться ей, понаблюдать и постараться максимально расслабить это место. В результате, реакция в теле должна трансформироваться в лучшую сторону. Например, может появиться тепло или даже щекотки.

Одна из самых эффективных психологических техник в работе лингвокоуча – *техника МИД* (Меридиональная Интеграция Дыханием). Зачастую она вызывает отторжение со стороны обучающегося. А все потому, что в этой технике предлагается *принять* негативную эмоцию или чувство, будь то, зависть, ненависть, злость, обиду. Посредством вопросов

коуч предлагает ученику *искренне принять* эту эмоцию и назвать все самое лучшее, что она привнесла и приносит в его жизнь. Обычно это вводит ученика в замешательство, но вскоре он начинает видеть в негативной эмоции по-настоящему положительные вещи. Условно говоря, зависть может позволить быстрее делать запланированное, развиваться, ставить высокие, невероятно амбициозные цели и продвигаться к ним. Далее предлагается *принять* тот факт, что обучающийся может получать все это, и не ощущая негативной эмоции. После необходимым этапом является благодарность всех тех, кто заставлял и заставляет чувствовать ту или иную эмоцию. В завершении предлагается сделать вдох и выдох.

Как правило, после данной техники обучающиеся в среднем оценивают силу эмоции на 3 из 10 балла, что является прекрасным результатом. Однако, если эмоция очень сильна, то можно усилить технику МИД, прибегнув к использованию *акупунктур*: надавливать подушечками пальцев на определенные области на лице и теле, совмещая с правильным дыханием. Но даже если и это не помогает и коуч видит, что проблема таится в прошлом обучающегося, то коуч обязан экологично направить его к другому специалисту – психологу.

Таких действенных техник работы с блокирующими эмоциями в арсенале лингвокоуча должно быть достаточное количество, чтобы максимально эффективно помочь обучающемуся справиться с ними. Еще одним из интересных инструментов является работа с *метафорическими картами*. Когда ответ не приходит в голову, на помощь приходят карты, которые помогают создать цепочку ассоциаций и прийти к ответам на свои вопросы и решению поставленного запроса.

В работе лингвокоуча также важно владеть техниками – ускорителями в изучении иностранных языков. Как правило, это применение *мнемотехник* для освоения лексики и грамматики. Для успешной работы с ними ученику необходимо развивать образное, ассоциативное мышление, поскольку зачастую для работы с мнемотехниками требуется создание ассоциаций.

Таким образом, работа лингвокоуча – это более глубокая работа с личностью обучающегося, с его целями, приоритетами, запросами. На наш взгляд, современный преподаватель иностранных языков должен также совмещать в себе роль коуча. Ведь как часто мы слышим от ученика: «я боюсь говорить?», «я не могу запоминать слова», «мне страшно общаться с носителями, я вхожу в ступор», «я нелепо выгляжу, когда говорю на языке», «американцы не любят русских», «если не делаю все идеально – то вообще делать не хочу и не буду». Все перечисленное – это ограничивающие установки, блоки, тормоза в изучении языка, да и вообще личностного роста, которые требуют обязательной и эффективной проработки с профессионалом в сфере лингвокоучинга. Поскольку именно это направление обладает широким диапазоном инструментов, ускорителей, действенных психологических и языковых техник для создания комфортного и продуктивного образовательного процесса.

### Список литературы:

1. Баранова Ирина Вячеславовна, Мирюгина Наталья Анатольевна, Смотряева Ксения Сергеевна ЛИНГВОКОУЧИНГ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ // Преподаватель XXI век. 2020. №4-1.
2. Голви, У. Тимоти. Работа как внутренняя игра: Фокус, обучение, довольствие и мобильность на рабочем месте. М.: «Альпина Бизнес Букс», 2005.
3. Лыткина О. И., Пономарева А. Ю. Принципы языкового коучинга в преподавании иностранных языков // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2019. № 4 (16). С. 40–44. (Педагогика. Психология. Философия).
4. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. Новый стиль менеджмента, Развитие людей. Высокая эффективность. М.: Междунар. акад. корп. управления бизнеса, 2005. 168 с.
5. Bitner, T. What's Does Your Wheel look like. – 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.icfaustin.org/Resources/Documents/Wheel%20of%20Life%20Article%20for%20Coaches%20Week.pdf> (дата обращения 02.03.2023).

### Анализ применения цифровых технологий в образовании с точки зрения их преимуществ и возможных рисков на примере использования мобильных приложений при изучении иностранных языков

Баскакова Н.А.<sup>1</sup>, Дружинина М.В.<sup>2</sup>  
*na.baskakova@mail.ru<sup>1</sup>, druzhinina@narfu.ru<sup>2</sup>*  
С(А)ФУ им. М.В. Ломоносова

**Аннотация.** В настоящий момент цифровые технологии активно применяются в различных сферах человеческой жизни, включая образование. Одной из наиболее эффективных областей применения цифровых технологий является изучение иностранных языков. В данной статье проводится анализ преимуществ и возможных рисков применения мобильных приложений в изучении иностранных языков в онлайн-школах.

**Ключевые слова:** иностранные языки, мобильное приложение, обучение взрослых, онлайн-школа, цифровые технологии, преимущества и риски

**Annotation.** Nowadays, digital technologies are actively used in various spheres of human life, including education. One of the most effective areas of application of digital technologies is learning foreign languages. This article analyzes the advantages and possible risks of using mobile applications in learning foreign languages in online schools.

**Keywords:** Foreign languages, mobile application, adult learning, online school, digital technology, benefits and risks.

**Введение.** В последнее время мобильные технологии стали важным, полезным инструментом в образовании. В том числе особую популярность они имеют в области изучения иностранных языков. Это неслучайно, так как появление мобильных приложений сделало обучение доступным, интерактивным и гибким. Среди преимуществ, несомненно, возможность настройки индивидуальной программы обучения, доступ к материалам в

любое время, обратная связь. Рассмотрим более подробно достоинства мобильных приложений на примере использования некоторых из них на занятиях в онлайн-школе. Кроме того, представим краткий, обзорный анализ результатов, полученных в процессе онлайн-анкетирования среди взрослого населения [1].

**Методология.** При написании статьи использовались эмпирические данные, полученные путем наблюдения за занятиями в онлайн-школе, анкетирования обучающихся и онлайн-опросов, проводимых на платформах Online Test Pad, Survio, Google Forms. При анализе результатов опросов и анкет также были использованы статистические методы для получения объективных выводов и интерпретации полученных данных.

Также использовался этический анализ, при помощи которого исследуются конфиденциальность и защита данных участников образовательного процесса, влияние цифровых технологий на моральное и этическое воспитание обучающихся.

При помощи кейс-стади – метода исследовались конкретные случаи использования цифровых образовательных технологий.

**Основная часть.** Мобильные приложения предоставляют широкий спектр возможностей для обучения. Это и интерактивные словари, различные аудио-, видеоматериалы, грамматические игровые упражнения, а также прежде невозможные, но теперь пользующиеся большой популярностью голосовые комнаты, где осуществляется непосредственное общение людей с носителями языка.

В качестве примера можно рассмотреть приложение "Duolingo", а также его "двойники" ("LinguaLeo", "Babbel"). Данные инструменты позволяют изучать грамматические структуры, различные темы в виде игр и задач. В самом начале предлагается пройти тест на определение языкового уровня, определить цели изучения языка, круг интересов обучающегося. Данные действия создают условия для индивидуализации учебного процесса. Затем приложение ежедневно напоминает о прохождении урока, причем требует для этого минимум времени (от 5 минут, по желанию и возможности обучающегося), что также очень удобно в условиях сверхзанятости современного человека. "Duolingo" как преподаватель задает учебные цели и отслеживает их выполнение, всячески мотивируя пользователя. "Совенок" не успокоится, пока допущенные ошибки не будут исправлены, а материал не усвоится в полной мере. Особое внимание уделяется произношению. Из несомненных "плюсов" – также возможность изучать одновременно несколько языков. Однако при всем при этом данное приложение не имеет возможности тренировать диалогическую и монологическую устную речь. Нет также четких инструкций по корректировке произношения, отсутствует транскрипция, что также является "минусом". Обучающемуся приходится одновременно обращаться к мобильному словарю.



В целом, для домашней, самостоятельной тренировки отдельных тем, грамматических структур и пополнения лексического запаса это приложение весьма эффективно.

Кроме того, мобильные приложения предоставляют обратную связь в режиме реального времени, что делает возможным учащимся исправлять ошибки, видеть свой прогресс. Так, приложение "Babbel" предлагает практику разговорной речи с помощью интерактивных диалогов и возможностью записи собственного произношения.

При помощи "разговорных" приложений становится возможной тренировка устной речи. Такое приложение, как "Hello Talk" позволяет общаться с носителями языка. Голосовые комнаты устроены таким образом, что человек может либо просто находиться там и быть слушателем, если он не может в данный момент присоединиться непосредственно к беседе, либо стать ее активным участником, "подняв руку" и "выйдя на сцену". Некоторые "спикеры" хозяева комнат предпочитают вести беседы на свободные, бытовые темы, другие, часто профессиональные "спикеры", посвящают разговор какой-либо определенной социальной, экономической теме и, соответственно, требуют более высокого уровня владения языком для включения в беседу. Несомненно, данное приложение очень полезно в устранении языкового барьера. Оно делает изучение языка живым, интересным.

Резюмируя, можно сказать, что использование мобильных приложений может быть весьма полезным инструментом при изучении языков. Однако существуют ли какие-либо риски, связанные с ними в этическом и социальном плане? Какие существуют философские риски использования мобильных приложений в изучении языков?

Во-первых, стоит обратить внимание на такую опасность, как потеря человеческого контакта. Важно взаимодействовать с учителем или носителем языка, так как использование только цифровых технологий может привести к ограничению развития языковых, эмоциональных навыков. Общение, причем непосредственное важно для гармоничного развития личности, а соответственно, и образования.

Во-вторых, возможен риск возникновения ограниченной аутентичности. Одни и те же выражения, слова, но использованные в разных контекстах, ситуациях, могут изменять свой смысл. Эти нюансы далеко не всегда учитываются в цифровых приложениях.

В-третьих, с точки зрения гносеологического процесса, использование только лишь мобильных приложений может привести к поверхностному пониманию языка. Философский аспект заключается в том, что процесс изучения языка – это не только тренировка перевода, выстраивания собственных фраз исходя из грамматики, но это понимание культурных норм и ценностей, приобщение к культурному контексту языка. Большинство приложений не учитывает данную особенность.

Угроза приватности и безопасности данных также является важным риском. Пользователи, как правило, предоставляют свои личные данные в

процессе использования приложений, однако нет полной уверенности в том, что данная информация не будет несанкционированно использована.

Наконец, постоянное использование приложений может привести к зависимости от них. Появление любых зависимостей пагубно может сказаться на развитии личности человека.

Итак, применение мобильных приложений при изучении иностранных языков имеет ряд важных преимуществ, однако может быть сопряжено и с определенными рисками. Благодаря инновационным инструментам, человек может изучать язык в любое время, в любом месте при помощи разнообразных упражнений, аудио-, видеоматериалов и т.д. Обучение имеет персонализированный характер в соответствии с потребностями обучающегося.

Однако есть немалый риск возникновения зависимости от приложений, потери межличностного контакта с учителями и носителями языка. Поэтому важно не забывать о балансе между использованием цифровых технологий и традиционных методов обучения.

**Заключение.** Таким образом, применение мобильных приложений в обучении иностранным языкам в онлайн-школах имеет свои преимущества и перспективы. Они обеспечивают гибкость, интерактивность, автоматическую обратную связь и индивидуальный подход. Однако важно осознавать и возможные риски, связанные с качеством учебного материала, ограниченным взаимодействием с преподавателем, потерей мотивации и техническими ограничениями. Все эти аспекты должны быть учтены для эффективного использования мобильных приложений в онлайн-школе и достижения оптимальных результатов в процессе обучения иностранному языку.

#### **Список литературы:**

1. Баскакова Н.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ СРЕДИ ВЗРОСЛЫХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ / Онлайн-опрос [Электронный ресурс]. <https://onlinetestpad.com/ru/survey/179538-ispolzovanie-mobilnykh-prilozhenij-sredi-vzroslykh-pri-izuchenii-inostranny> (дата обращения 23.02.2024)

### **Формирование готовности школьников к процессу профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения**

Боброва О.А. <sup>1</sup>

*imcentr2@gmail.com* 1

Воронежский государственный педагогический университет

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования готовности школьников к процессу профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения в условиях внедрения Единой модели профессиональной ориентации.

**Ключевые слова:** готовность, профессиональное самоопределение, Единая модель профессиональной ориентации, раннее профильное обучение.

Современные социально-экономические и политические флуктуации детерминировали кардинальный пересмотр подходов к формированию сферы образования, что, в свою очередь, обусловило переход общеобразовательных организаций с 01 сентября 2023 года на новую систему профильной подготовки – Единую модель профессиональной ориентации, что предлагает смещение акцентов стратегии профильной подготовки в образовательном процессе школы в сторону профессионального самоопределения школьников в контексте раннего профильного обучения.

Само понятие «профиль обучения» определено как «способ введения обучающихся в ту или иную общественно-производственную практику» [4]. Динамичные изменения в социуме, такие, как «взрывная» цифровизация во всех сферах жизнедеятельности, существенные преобразования в структуре профессиональных взаимоотношений на уровне «работник – коллектив», «работник – работодатель», появление новых форм организации труда (проектная командная деятельность, самозанятость и т.п.), глобализация коммуникационного взаимодействия определили новые требования к субъектности, самостоятельности всех членов социума, а также их готовности к новым формам и способам профессионального самоопределения. Возникла необходимость существенно пересмотреть и актуализировать имеющиеся в системе образования подходы к профессионализации, профессиональному самоопределению школьников с целью обретения ими личностных новообразований, обеспечивающих готовность к самообучению, самоопределению в профессии.

Вектор раннего профильного обучения в современной системе образования ориентирован на осознанный выбор профессии на основании определения личностных потребностей, возможностей, перспектив в рамках антропологической парадигмы, предполагающей реализацию практического отношения человека к миру, социуму и рассматривающего субъективность как форму этого отношения [2].

В этом контексте профессиональное самоопределение становится важнейшей вехой на пути становления и развития личности школьника как будущего профессионала, гражданина, и требует пересмотра, актуализации и оптимизации устоявшихся традиционных систем ранней профильной подготовки и профориентационного просвещения. Соответственно, формирование готовности школьников к процессу профессионального самоопределения в контексте раннего профильного обучения становится одной из важнейших задач, поставленных перед системой образования, и предполагающей сформированность у школьников достаточно высокой степени субъектности уже к 8-9 классу общеобразовательной школы, что корреспондирует самой идее метапредметности, присущей ФГОС.

Согласно «Федеральному закону «Об образовании» и в соответствии с ФГОС ООО, ФГОС СОО раннее профильное обучение осуществляется

на всех уровнях образования в рамках реализации образовательных программ, в процессе углубленного изучения отдельных предметов, ознакомления с содержанием и условиями труда разных профессий посредством экскурсий на производство и встреч с представителями отдельных профессий, взаимодействия с преподавателями средних и высших учебных заведений для осуществления профессиональных проб с целью разработки индивидуальных образовательных траекторий школьников [5].

Таким образом, профессиональное самоопределение школьников мы рассматриваем как лонгитюдный процесс, включающий определение личностных потребностей в процессе инновационно-преобразующей деятельности, позволяющей выявить знание о различных направлениях самоопределения школьников: личностное, профессиональное, предметное, социальное с целью проектирования образовательного процесса в контексте внедрения цифровых ресурсов.

Однако следует заметить, что для того чтобы профессиональное самоопределение школьников было результативным, им необходимо быть способными это сделать, обладать определёнными знаниями, умениями, навыками, т. е. быть готовыми к осуществлению деятельности, направленной на профессиональное самоопределение.

Понятие «готовность» рассматривается современными исследователями в зависимости от контекста его реализации: как самостоятельная проблема исследования (Б. Г. Ананьев, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович); как аспект готовности к профессиональной деятельности (В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова, Э. П. Комарова); как готовность к профессиональному самоопределению школьников (Е. В. Ананьина, В. С. Горгома, С. Н. Чистякова).

Анализ ряда работ вышеуказанных авторов [3, 6]. позволяет сделать вывод о том, что формирование готовности к профессиональному самоопределению школьников в контексте раннего профильного обучения направлено на развитие таких способностей, как:

- способность осуществлять самостоятельный и осознанный выбор собственной жизненной стратегии, постановку профессиональной цели;
- способность соотносить личные потребности, интересы и возможности с требованиями различных профессий и осуществлять на основе их мотивированный выбор;
- способность самостоятельно и объективно осуществлять сбор информации о сущности профессии, условиях обучения и труда, необходимой подготовке, включая требования к здоровью и физической подготовке;
- способность самостоятельно находить и использовать для профессионального самоопределения различные профориентационные ресурсы, такие как видеолекции, экскурсии, мастер-классы, профессиональные пробы, работа на условиях частичной занятости в каникулярный период и т.п.

- способность проводить сравнительный анализ ряда профессий с целью оптимального выбора, осуществлять объективную самооценку собственных возможностей и соотносить с их с реальными требованиями профессии.

Отсюда следует, что готовность к профессиональному самоопределению может рассматриваться как основа для становления и развития личности школьника, повышения уровня его мотивации и учебно-профессиональной активности, что определяет смещение акцентов общего образования школьников от обучения непосредственно предметному содержанию в контексте будущей профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий) в сторону смыслообразующих категорий как инструмента личностного саморазвития и реализации субъектной позиции школьников [3].

В этом свете представляется актуальной дальнейшая разработка идеи контекстного образования как «социальной по своей сути, внутренне мотивированной деятельности, в результате которой передаваемые в виде закреплённой в языке информации значения превращаются в сознании ученика... в личностные смыслы, т.е. знания» [1], предложенной А.А. Вербицким.

Таким образом, формирование готовности к профессиональному самоопределению школьников в контексте раннего профильного обучения позволяет отслеживать степень сформированности их профессионального самоопределения и корректировать их достижения для максимальной результативности образовательного процесса как условия создания развивающей и формирующей среды.

#### **Список литературы:**

1. Вербицкий А. А., Жойкин С. А., Куришкина Л. А. Концептуальная модель школы как центра социально-контекстного образования // Педагогика. – 2020. – Т. 84. – № 3. – С. 15-27
2. Исаев Е. И. Антропологическая парадигма в развивающем образовании // Народное образование. 2017. №8 (1464). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologicheskaya-paradigma-v-razvivayuschem-obrazovanii> (дата обращения: 06.03.2024).
3. Комарова Э. П., Бакленева С. А., Фетисов А. С. Смыслообразующая категория «контекст» как инструмент личностного саморазвития обучающегося в системе педагогического образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 2. – С. 37-40.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18. 05. 2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407284432/> (дата обращения: 12.02.2024)
5. Тарева Е. Г. Профильное обучение иностранным языкам как направление реформирования языкового образования // Иностранные языки в школе. 2023. №5. С. – 4-11.

6. Чистякова С. Н. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: методич. пособие / Авт.-сост.: С. Н. Чистякова, А. Я. Журкина, Е. Н. Землянская и др. – М.: ИОСО РАО, 1997. – 80 с.

# Влияние темперамента студентов экономических направлений на процесс иноязычной подготовки при формировании качеств вторичной языковой личности

Боярко С.А. <sup>1</sup>

*svetlana.boyarco@mail.ru* <sup>1</sup>

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

**Аннотация.** Цель настоящей статьи – определение влияния темперамента студентов экономических направлений на процесс иноязычной подготовки при формировании качеств вторичной языковой личности. Для выявления акцентуаций свойств темперамента обучающихся мы применили две методики с целью получения достоверных результатов: тест акцентуаций свойств темперамента (ТАСТ) и опросник Ганса Айзенка. Итоги исследования способствуют рассмотрению возможности проведения психологического тестирования студентов по экономическому профилю для совершенствования образовательного процесса с точки зрения психолингвистического подхода к формированию качеств вторичной языковой личности.

**Ключевые слова:** вторичная языковая личность, психолингвистический подход, студенты экономических направлений подготовки, темперамент, тест акцентуаций свойств темперамента (ТАСТ), тест Ганса Айзенка (EPQ-R).

**Введение.** Необходимость многогранного развития личности обучающегося высшей школы, согласно социально-экономически ориентированной ситуации в стране, является основополагающей задачей современных преподавателей при построении учебного процесса [4; 5]. Мы опираемся на нормативные документы, подчеркивающие важность включения в педагогическую деятельность определения психологических особенностей обучающихся: в федеральном государственном стандарте высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» указана универсальная компетенция УК-6, касающаяся самоорганизации и саморазвития, «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни». Таким образом, наши интенции для проведения настоящего исследования по теме статьи закреплены нормативно.

Мы предполагаем, что к традиционному тестированию в начале учебного года на выявление уровня владения языком у студентов-бакалавров экономических направлений подготовки стоит внедрить психологическое тестирование на определение свойств темперамента обучающихся для более эффективного обучения: успешной коммуникации преподавателя и студента, более конкретной выборке упражнений преподавателей и т.д. Следовательно, актуальность данной работы объясняется ускорением происходящих изменений в образовательном мире и повышением интереса преподавателей к поиску новых путей и возможностей при иноязычной подготовке для формирования

универсальных и профессиональных компетенций и качеств вторичной языковой личности будущего выпускника экономического направления.

**Методология.** Последовательно в данном практическом исследовании определена проблема выявления темперамента студента, его акцентуаций для интенсификация образовательного процесса, также произведен сбор данных, применен метод опроса обучающихся с использованием теста акцентуаций свойств темперамента (ТАСТ) и теста Ганса Айзенка или личностного опросника Айзенка EPQ-R (Eysenck Personality Questionnaire – Revised), анализ результатов и релевантность их применения к проектированию программы занятий по иностранному языку в высшей школе в рамках психолингвистического подхода, который зиждется на взаимосвязи между языком и мышлением и процессами, продуцирующими язык.

Нами выбраны такие опросники, как тест акцентуаций свойств темперамента (ТАСТ) и тест Ганса Айзенка, так как они непосредственно связаны динамическими аспектами поведения обучающихся, которые влияют на развитие их мышления и реализации эффективного учебного процесса современным преподавателем. Тест акцентуаций свойств темперамента (ТАСТ) из 125 вопросов отражает индивидуальные особенности личности старше 16 лет, диагностирует типы акцентуаций: гипертимность, социальную активность, энергичность, нейротизм, сенситивность, робость, агрессивность, эмоциональную лабильность, ригидность [3]. Тест Ганса Айзенка из 100 вопросов нацелен на вербальный интеллект, способность к речевой грамотной коммуникации. Четвертая версия личностного опросника, с включенным в него фактором психотизма и сохранившим фактор нейротизма, т. е. эмоциональной устойчивости; и двухосевую концепцию, описывающую личностные черты через две плоскости интроверсии и экстраверсии, ориентирование на внешний и внутренний миры [7].

**Результат.** Темперамент в отличие от характера – врождённый биологический фундамент, на котором формируются качества личности. Соответственно, наша задача в данном исследовании заключается в выявлении свойств темперамента обучающихся и их акцентуаций личности.

Скорость реакции, темп усвоения информации, «инерционность» принятия решений и другие аспекты поведения включены в темперамент личности [1; 2].

При изучении иностранного языка с целью формирования качеств вторичной языковой личности не стоит пренебрегать природными данными студентов высшей школы, а наоборот, использовать их для оперативного продвижения образовательного процесса, в частности, иноязычной подготовки.

В начале учебного года нами были протестированы 25 студентов-бакалавров (обозначены С1 – С25 в таблицах) II курса экономического направления подготовки в возрасте 18-19 лет с использованием теста



акцентуаций свойств темперамента (ТАСТ) и теста Ганса Айзенка EPQ-R. Результаты тестирований представлены в Таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Результаты теста акцентуаций свойств темперамента (ТАСТ)

Студенты	Пол	Акцентуации									Контрольная шкала	Достоверность
		Гипертимность	Социальная активность	Энергичность	Нейротизм	Сензитивность	Робость	Агрессивность	Эмоциональная лабильность	Ригидность		
C1	ж	1	1	1	3	3	8	4	3	10	3	+
C2	ж	6	10	2	10	7	10	7	8	5	1	+
C3	м	6	5	5	5	5	5	6	2	7	1	+
C4	ж	1	3	5	6	5	10	4	7	7	2	+
C5	ж	7	4	7	10	4	6	6	8	7	3	+
C6	ж	5	9	7	2	7	5	7	5	4	3	+
C7	ж	1	4	5	7	9	10	3	8	4	1	+
C8	м	7	4	1	7	4	4	3	5	7	5	+/-
C9	ж	6	7	4	2	8	4	4	5	1	4	+
C10	ж	10	7	7	2	1	2	2	7	2	3	+
C11	ж	3	5	7	3	3	6	9	4	3	4	+
C12	м	9	7	9	5	1	3	3	3	1	8	-
C13	ж	9	8	8	6	2	3	5	6	7	1	+
C14	ж	5	4	4	9	10	10	4	10	3	4	+
C15	ж	1	2	2	3	3	8	4	3	9	3	+
C16	ж	3	8	2	9	7	10	8	8	5	1	+
C17	м	6	6	5	5	6	5	6	3	7	2	+
C18	ж	2	3	6	6	5	9	4	7	8	3	+
C19	ж	6	4	6	10	4	6	6	9	8	3	+
C20	ж	5	9	7	2	7	5	7	5	4	3	+

C21	м	4	4	6	7	8	8	3	8	4	3	+
C22	ж	8	8	4	2	8	5	4	5	1	4	+
C23	ж	9	8	7	3	1	3	3	7	2	3	+
C24	ж	2	5	7	3	3	6	10	4	3	4	+
C25	м	5	5	6	6	4	6	4	2	7	2	+

Благодаря методике теста акцентуаций свойств темперамента среди студентов, принявших участие в опросе, кроме Студента 12 (С12) и Студента (С8), результат которого можно назвать пограничным (показатель между 5 и 6), наблюдаются достоверные результаты согласно контрольной шкале. В связи с полученными итогами опросника, мы составили диаграмму, в которой наглядно продемонстрированы преобладающие в группе типы акцентуаций обучающихся на экономическом направлении: гипертимность и эмоциональная лабильность превалируют примерно наравне с ригидностью и робостью (См. Рис.1).

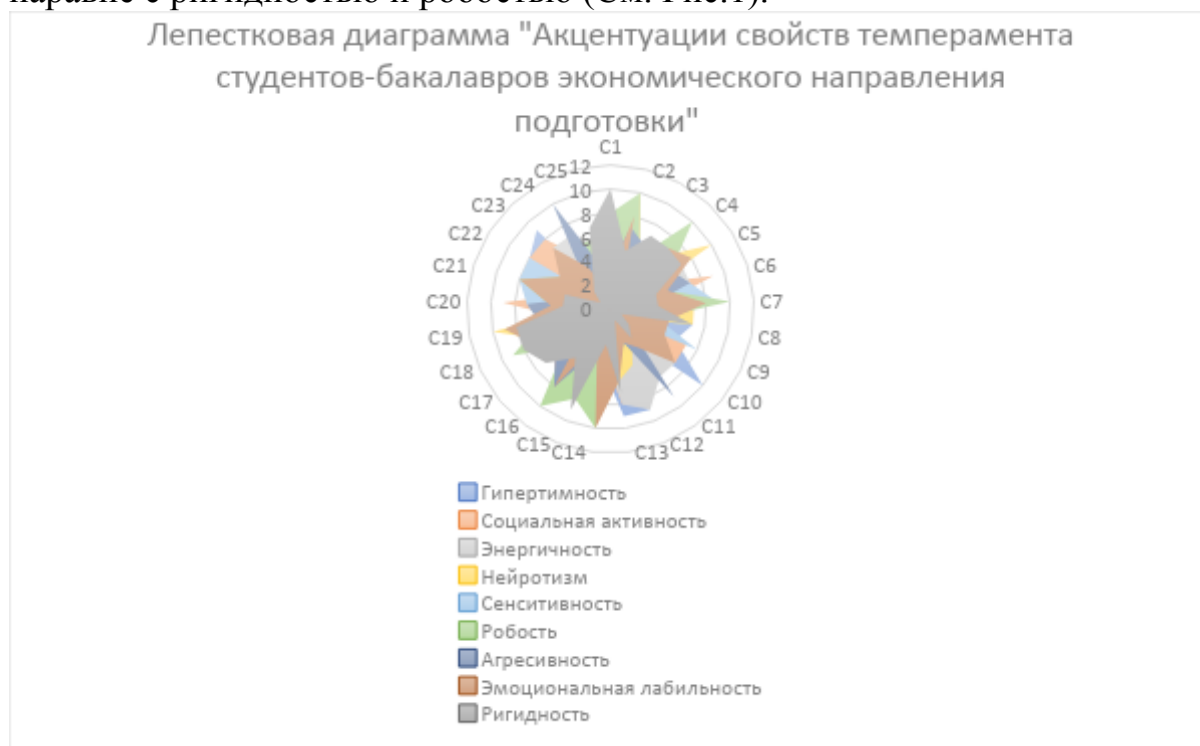


Рис. 1. Акцентуации свойств темперамента студентов-бакалавров экономического направления подготовки.

Личностный опросник Ганса Айзенка помогает нам уточнить сведения, полученные после прохождения студентами экономического направления теста акцентуаций свойств темперамента (ТАСТ), через оси экстраверсии и интроверсии. Сокращения, используемые в вертикале «темперамент» Таблицы 2: х – холерик, ф – флегматик, м – меланхолик, с – сангвиник.

Таблица 2. Результаты теста Ганса Айзенка EPQ-R

Студен ты	Пол	Экстраве рсия/ Интрове рсия	Ней рот изм	Психо тизм	Контро льная шкала	Дос тове рно сть	Тем пер аме нт
C1	ж	11	16	5	10	+	м
C2	ж	19	21	5	6	+	х
C3	м	16	10	9	10	+	с
C4	ж	11	20	9	9	+	м
C5	ж	14	20	11	9	+	х
C6	ж	20	15	2	11	+	х
C7	ж	17	18	10	8	+	х
C8	м	14	12	4	16	-	с (с/х)
C9	ж	19	12	8	8	+	с
C10	ж	20	14	3	11	+	х
C11	ж	14	12	4	16	-	с (с/х)
C12	м	15	10	15	11	+	с
C13	ж	20	13	5	11	+	х
C14	ж	11	15	5	10	+	м
C15	ж	18	21	5	6	+	х
C16	ж	15	10	9	10	+	с
C17	м	12	18	9	9	+	м
C18	ж	11	18	8	9	+	м
C19	ж	16	18	10	8	+	х
C20	ж	12	18	11	8	+	х
C21	м	14	9	15	9	+	с
C22	ж	12	10	15	11	+	с
C23	ж	14	11	15	11	+	с
C24	ж	18	10	7	9	+	с
C25	м	14	20	11	9	+	х

По результатам опросника Ганса Айзенка видно, что Студент 8 (С8) снова проявил неискренность, возможно, пытаясь показать себя с лучшей стороны. Большая часть респондентов, 14 студентов, 56%, относится к категории «среднее между экстравертом и интровертом», 8 студентов, 32% – экстраверты, 3 студента, 12%, обладают показателем «Яркий экстраверт». В группе экономического направления подготовки отсутствуют интроверты и обучающиеся с флегматическим темпераментом (См. Рис. 2).



*Рис. 2. Показатель экстраверсии/интроверсии у студентов-бакалавров экономического направления подготовки (численность (чел.), доля к числу опрошенных)*

**Заключение.** Результаты опросников, уточняющие психологические закономерности темперамента студентов экономического направления подготовки, продемонстрировали, что обучающиеся готовы к овладению иностранным языком в рамках психолингвистического подхода, а именно, наблюдению за естественной речью, изучению речевых ошибок для обработки звуков, слов, фраз, предложений, реакций восприятия и производства речи, разрешению лексической многозначности (дизамбигуации), классификации лексического и грамматического материала и т.д.

Соответственно, мы можем заключить, что при планировании образовательного курса по иностранному языку в высшей школе на экономических направлениях помимо учета в программе лингвистических компонент таких, как фонетика, морфология, синтаксис и грамматика, взаимодействующих в речевоспроизведении на иностранном языке, стоит учитывать психологические черты студентов-бакалавров для эффективного формирования компетенций, заявленных ФГОС ВО, и формирования качеств вторичной языковой личности.

### Список литературы

1. Грановская Р.М. Психологическая защита. – СПб.: Речь, 2007. – 476 с.
2. Маклаков А. Г. Общая психология. – М., СПб: изд. Питер, 2005. – 583 с.
3. Плотников В. В., Северьянова Л. А., Плотников Д. В., Бердников Д. В. Тест акцентуаций свойств темперамента (ТАСТ). СПб.: Иматон, 2016
4. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145 "О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации" [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003> (дата обращения 01.03.2024)
5. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 N 474 "О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года" [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/all/128943/> (дата обращения: 02.02.2024)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01. Экономика [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/> (дата обращения: 02.02.2024).]
7. Eysenck S. B. G., Eysenck H. J., Barrett P. A revised version of the psychoticism scale // Personality and Ind. Diff., 1985

### Дискурс в профессиональном лингвистическом образовании: дискурсивная компетенция или компетенция владения дискурсом?

Бударина А.О. <sup>1</sup>, Дорофеева А.С. <sup>2</sup>

*ABudarina@kantiana.ru* <sup>1</sup>, *ASDorofeeva1@kantiana.ru* <sup>2</sup>

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

**Аннотация.** В данной статье авторы рассматривают проблему формирования дискурсивной компетенции в профессиональном лингвистическом образовании. Авторами предлагается структура дискурсивной компетенции, включающая четыре компонента: когнитивный, герменевтический, гносеологический и праксиологический. Данная структура основывается на будущих типах профессиональных задач, выделенных через такие образовательные контуры как академический, научный, профильный, управленческий, коммуникативный при учёте процессов смыслопорождения и смысловосприятия в рассмотрении коммуникации как «борьбы» дискурсов за доминирование способа отражения действительности через осмысление контекстов профессиональной коммуникации. Рассмотрен процесс формирования дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки, и определены методы и приёмы для успешного формирования всех компонентов дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки в учебной, квазипрофессиональной и профессиональной видах деятельности.

**Ключевые слова:** дискурс, дискурсивная компетенция, профессиональное лингвистическое образование, профессиональная коммуникация, теория и методика обучения иностранным языкам.

**Abstract.** The article deals with confronting discourse competence in professional language education. The authors reveal the structure of discourse competence, which includes four components such as cognitive, hermeneutical, epistemological and praxiological ones. This structure is based on future professional tasks identified through academic, scientific, professional, administrative, and linguistic educational profiles, taking into account the

processes of meaning generation when considering communication through a 'conflict' of discourses over dominating the way to reflect reality via comprehending the contexts of professional communication. Methods and techniques for developing discourse competence in language students are evaluated and elaborated based on academic activity, quasi-professional and professional types of activity.

**Keywords:** discourse, discourse competence, professional language education, professional communication, FLT.

**Введение.** В контексте интеграционных процессов, всеобщей технологизации и автоматизации, глобализации и интернационализации академического сектора профессиональное лингвистическое образование стремится комплексно перестраиваться вслед за преобразованиями системы высшего образования, предвосхищая будущие тренды и отвечая на их запросы. В данных условиях особую значимость приобретает профессиональное образование студентов языковых направлений подготовки как будущих специалистов, готовых и способных формировать и внедрять образовательно-научную повестку в межкультурную профессиональную коммуникацию. Антропоцентричность, функционализм, деятельностные принципы, интерактивность, дифференциация и интенсификация методов обучения, поликультурность меняют акцент с отдельного изучения профессиональных основ и языковой подготовки на их интеграцию [4, 13, 15 и др.]. Для студентов языковых направлений подготовки язык выступает и как инструмент деятельности, и как сама деятельность, так как профессиональная межкультурная коммуникация остаётся ведущим типом профессиональной деятельности.

Межкультурная профессиональная коммуникация лежит в основе коммуникативно направленного обучения, нацеленного на формирование коммуникативной компетенции, однако современные представления о коммуникативной компетенции не позволяют в полной мере оценить уровень включённости студентов в профессиональную деятельность и их готовность к выявлению личностно-значимых смыслов в профессиональном контексте деятельности. Целесообразность пересмотра целевых акцентов в профессиональном лингвистическом образовании обусловлена поиском ответов на вопросы, испытывают ли обучающиеся трудности в условиях ограниченности и искусственности реализации контекстов профессиональной деятельности, в полной ли мере раскрывается их личностный, языковой и профессиональный потенциалы. Такая постановка проблемы затрагивает вопросы соотношения профессионального дискурса (как особой категории профессионального лингвистического образования), профессиональных контекстов, функций и видов речевой деятельности [3, 16, 18, 19 и др.].

Когнитивно-дискурсивная парадигма научного познания смещает фокус языковых исследований на структуры, выходящие за текстовый уровень, и на комплексные процессы и экстралингвистические факторы, которые влияют на речепорождение и восприятие [1, 14 и др.]. Дискурс

имеет различные научные трактовки в педагогике, лингвистике, когнитивистике, социологии, философии и других науках, так как именно дискурс отображает определённый структурированный тип коммуникативного взаимодействия в конкретной сфере через динамическое «погружение в жизнь» и в ситуацию общения [8, 9, 10 и др.]. Для того, чтобы подробно представить данный тип профессионального взаимодействия, важно проанализировать такие категории как субъекты деятельности и их характеристики, условия, способы и функциональную организацию общения [17].

В ряде исследований дискурсивная компетенция выделена в структуре коммуникативной компетенции как её часть, отвечающая за целостность, последовательность и связность речи на разных этапах языковой подготовки обучающихся (О.Ю. Афанасьева, Н.А. Баранова, Н.П. Головина, А.Г. Горбунов, А. Brown, М. Canale, J. van Ek и др.) [6, 13 и др.]. Дискурсивную компетенцию часто ассоциируют с детальным анализом лингвистических и экстралингвистических средств письменного текста или устного выступления, однако требуется представить такую интерпретацию, которая бы учитывала не только личностный и коммуникативный, но и профессиональный контексты. Для нас представляет особый интерес рассмотрение дискурсивной компетенции в рамках профессиональной компетентности. Дискурсивная компетенция соединяет точки соприкосновения языковой и профессиональной компетенций в коммуникативной деятельности при осмыслении контекстов. Взаимосвязь развития иноязычных и профессиональных умений, образовательных и когнитивных способностей, коммуникативных и прагматических умений выдвигают определённые требования к уровню иноязычной коммуникативной компетенции, личностным качествам и профессиональным компетенциям студентов языковых направлений подготовки. Для полноценного анализа особенностей формирования дискурсивной компетенции и построения эффективной модели формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки нам представляется необходимым определить структуру дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки, отражающую личностный, языковой и профессиональный аспекты деятельности и обосновать процесс её формирования на основе комплекса методов.

**Методология.** Для изучения процесса формирования дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки применялся ряд теоретических методов: анализ, сравнение и обобщение результатов ранее проведенных исследований в области профессионального языкового образования, исследований в области дискурса, теории и методики обучения иностранным языкам.

**Результат.** Обратимся к проблеме разработки структуры дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки. В структуре дискурсивной компетенции исследователи выделяют такие

компоненты как стратегический, тактический, жанровый, текстовый, системный, лингвистический, социокультурный, формальный, прагматический, лингво-риторический компоненты [6 и др.]. Данные компоненты определяют комплекс умений речевой деятельности. Однако нам представляется возможным разработать такую структуру дискурсивной компетенции, которая бы отразила личностный, языковой и профессиональный аспект коммуникации. Выделение таких компонентов как когнитивный, герменевтический, гносеологический и праксиологический [7] обусловлено условным разграничением различных стадий смысловосприятия и смыслопорождения, а также рассмотрением коммуникации как «борьбы» дискурсов и «дискурсивных формаций» [12] за способ отражения действительности через личностное осмысление контекста коммуникации, в ходе которого между дискурсами происходит постоянная конкуренция в области означивания, когда высказывание «становится объектом присвоения или соперничества» [11]. Такая компонентная структура позволяет расставить акценты в профессиональной подготовке студентов языковых направлений: выявляют ли обучающиеся личностный смысл в моделируемой профессиональной деятельности? Интерпретируют ли межкультурную профессиональную коммуникацию не только как профессионально-значимую, но и как личностно-значимую?

Дискурс всегда контекстуален, т.е. подчинён определённым коммуникативно-ситуативным условиям. Для определения дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки необходимо понимать, в каких условиях образовательной среды они вступают в профессиональную коммуникацию, какие образовательные и профессиональные задачи решают, какими умениями должны обладать, и на какой результат нацелены. Решение возможных профессиональных задач требует от будущего специалиста способности к осмыслению, восприятию, познанию и воспроизведению личностных и профессиональных смыслов в коммуникации. Именно формирование умений дискурсивной компетенции определяет личностный и профессиональный потенциал студентов языковых направлений подготовки в профессиональной коммуникативной деятельности. Для определения основных видов профессиональной деятельности будущего специалиста обратимся к анализу профессиональных стандартов, определяющих области и задачи будущей профессиональной деятельности и коммуникации (см. Рис. 1).



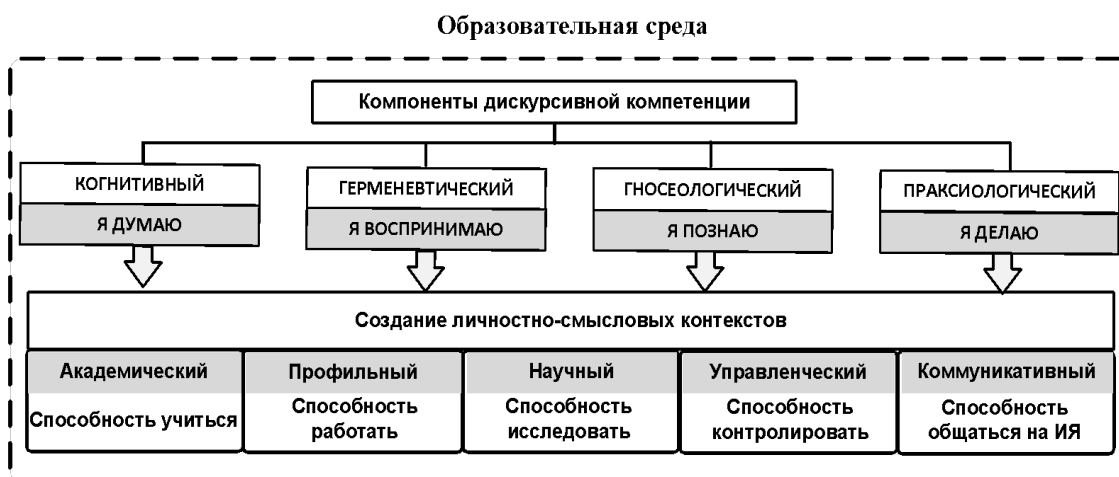


Рис. 1 Структура дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки в профессиональном лингвистическом образовании

При рассмотрении дискурсивной компетенции как части профессиональной компетентности, учёте личностных, языковых и профессиональных условий коммуникации, контуров образовательной среды, обусловленных задачами будущей профессиональной деятельности, целесообразно не делить построение образовательного процесса в соответствии с каждым контуром и его направленностью, так как невозможно функционально определить эффективность каждого из видов деятельности, а развивать дискурсивную компетенцию системно через комплекс взаимосвязанных методов, направленных на включение студентов в дискурс будущей профессиональной деятельности (см. Рис. 2).

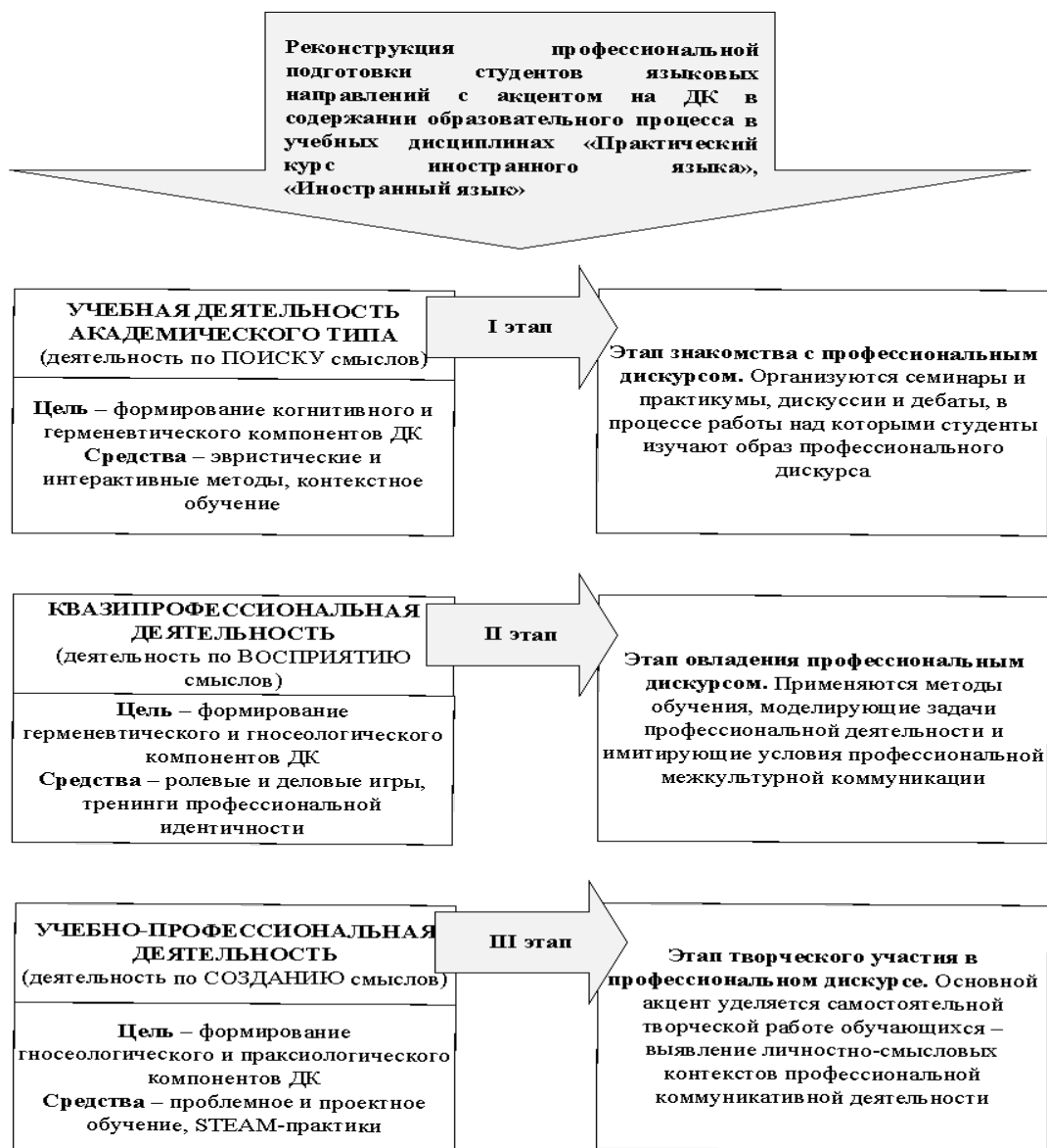


Рис. 2 Система видов деятельности по формированию дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки

В основе формирования дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки лежит контекстное обучение [5, 16, 18 и др.], которое обеспечивает переход к различным формам профессиональной деятельности: от учебной деятельности академического типа (упражнения на рецептивные и продуктивные речевые умения, эвристические и интерактивные методы) через квазипрофессиональную деятельность (имитационные ролевые и деловые игры, тренинги профессиональной идентичности), к учебно-профессиональной деятельности (проблемное и проектное обучение, STEAM-практики). Учебная деятельность академического типа включает лекции, практикумы и семинары-дискуссии, на которых обучающиеся получают необходимую информацию. Квазипрофессиональная деятельность моделирует задачи профессиональной деятельности, имитирует условия реальной профессиональной коммуникации для

подготовки будущих специалистов. На данном этапе важно смоделировать ситуации будущей профессиональной деятельности, что позволит обучающимся практиковать свои иноязычные и профессиональные умения в различных типовых ситуациях, обсудить пути их решения с различными субъектами профессиональной деятельности, выработать свои профессиональные стратегии. Учебно-профессиональная деятельность предполагает решение реальных профессиональных задач: к данному типу относятся проектные, междисциплинарные задания, которые предполагают самостоятельное решение моделируемых профессиональных задач профессиональной деятельности. Получая профессиональный опыт в различных типах деятельности и преобразуя его в личностный, студент переходит от усвоения абстрактных знаний в учебной деятельности к решению реальных профессиональных задач на практике, что обеспечит адаптацию к будущей профессиональной деятельности.

**Заключение.** Все вышесказанное еще раз подчеркивает особую роль дискурсивной компетенции в профессиональной подготовке студентов языковых направлений и позволяет сделать вывод о том, что процесс формирования дискурсивной компетенции в языковом вузе должен охватывать личностные, языковые и профессиональные аспекты коммуникации, обеспечивая погружение обучающихся в профессиональный дискурс.

**Список литературы:**

1. Бондарева Л.М. Ретроспекция как фактор структурирования дискурса и текста: монография / Л.М. Бондарева. – Калининград: Изд-во Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2019. – 295 с.
2. Бударина А.О. Нормативные требования к технологическим умениям будущего лингвиста-переводчика // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2006. – №2 – С. 18–24.
3. Бударина А.О. Универсализация подготовки специалистов как тенденция развития профессионального образования (на примере подготовки кадров в области иностранных языков и культур) // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. С. 82–86.
4. Бударина А.О., Полупан К.Л. Методология цифрового управления качеством высшего образования: подход и принципы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2019. – № 2 (54). – С. 191–196.
5. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. – №11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1> (дата обращения: 10.03.2024).
6. Горбунов А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестник ТГПУ. – 2014. – №6 (147). [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnaya-inoazychnaya-kompetentsiya-ontologicheskii-podhod> (дата обращения: 06.03.2023).

7. Дорощеева А.С. К проблеме разработки структуры дискурсивной компетенции студентов языковых направлений подготовки // Перспективы науки. – № 12 (171). – 2023. – С.291– 295.
8. Золян С.Т. Дискурс, язык, языковая деятельность // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. – 2020. – №10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-yazyk-yazykovaya-deyatelnost> (дата обращения: 04.04.2024).
9. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена. – 2002. – 477 с.
10. Пичугина В.К. Дискурс как педагогическое понятие: методологический и эвристический потенциалы // Известия ВГПУ. – 2012 – №10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-kak-pedagogicheskoe-ponyatie-metodologicheskii-i-evristicheskii-potentsialy> (дата обращения: 04.03.2024).
11. Русакова О.Ф. Основные теоретико-методологические подходы к интерпретации дискурса // Антиномии. – 2007. – №7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-interpretatsii-diskursa> (дата обращения: 04.04.2024).
12. Фуко М. Археология знания / Пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой; вступ. ст. А. С. Колесникова. – СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия»; Университетская книга. – 2004. – 416 с.
13. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press. – 1990. – 420 p.
14. Barati L., Biria R. The Impact of First Language Intonational Clue Selection on Second Language Comprehension // Open Journal of Modern Linguistics. – 2011. – Vol.1 – №2. – Pp. 33–38.
15. Hassan Kh. A. Theory and Practice in English Language Testing // International Journal of Education and Language Studies. – 2021. – Pp. 13–22. [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <https://www.ijeljournal.com/dergi/theory-and-practice-in-english-language-testing20211124021531.pdf> (accessed at 04.03.2024).
16. Hatch E. Discourse and Language Education // Cambridge Language Teaching Library // Cambridge University Press. – 1992. – 333 p.
17. McCarthy M., Matthiessen C., Slade D. Discourse Analysis // Ed. by N. Schmitt // An Introduction to Applied Linguistics. – 2nd ed. – Bookpoint Ltd. – Pp. 53–69.
18. Olshtain E., Celce-Murcia M. Discourse Analysis and Language Teaching // The Handbook of Discourse Analysis / Ed. by D. Schiffrin, D. Tannen, and H. Hamilton. – Blackwell publishers Ltd. UK. – 2001. – 851 p.
19. Peluso M. The Functional Approach, Semiotics and Professional Discourse // Training, Language and Culture. – 2021. – Vol. 5. – №2. – Pp. 62–72.

### **Информация об авторах:**

Бударина Анна Олеговна – д.п.н., профессор, руководитель ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» БФУ им. И. Канта, 236041, г. Калининград, ул. А. Невского, 14, e-mail: [ABudarina@kantiana.ru](mailto:ABudarina@kantiana.ru)

Дорощеева Алиса Сергеевна – аспирант, ассистент Высшей школы лингвистики ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» БФУ им. И. Канта, 236041, г. Калининград, ул. А. Невского, 14, e-mail: [ASDorofeeva1@kantiana.ru](mailto:ASDorofeeva1@kantiana.ru)

## Теория игр как инструмент реализации концепции образовательной инженерии: перспективы и проблемы

Бусель С.В.<sup>1</sup>, Рудинский И.Д.<sup>2</sup>

*unsergio123@gmail.com*<sup>1</sup>, *irudinskii@kantiana.ru*<sup>2</sup>

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта

**Аннотация.** В статье дана краткая характеристика концепции образовательной инженерии и ее ключевых понятий. Анализируются проблемы, осложняющие реализацию элементов теории игр как инструмента образовательной инженерии, формулируются перспективные направления их эффективного применения.

**Ключевые слова:** *образовательная инженерия; реинжиниринг образовательного процесса; теория игр; теоретико-игровое моделирование; теоретико-игровой анализ.*

**Введение.** Теория игр может быть представлена как теория математических моделей принятия решений в условиях неопределенности бенефициаров этих решений [11]. Математический аппарат теории игр позволяет исследовать конфликтные ситуации, т.е. стратегические взаимодействия в разных сферах жизнедеятельности, давать им инвариантное, структурированное и детерминированное описание, прогнозировать возможное поведение участников этих конфликтов и находить наиболее выгодные решения для них. Речь идет о возможности моделирования, математической формализации конфликта в форме игры, что позволяет определить возможные решения-стратегии участников конфликта вплоть до решения о целесообразности участия в том или ином конфликте. «Решить игру» в данном случае подразумевает нахождение оптимальных решений-стратегий на основе математического анализа и моделирования. Количество оптимальных стратегий и их содержание зависит от выбранных критериев и признаков оптимальности.

Теория игр как инструментальный математического прогнозирования развития конфликтов и оптимизации принимаемых решений применяется и в дисциплинах разных циклов и во многих сферах жизнедеятельности. Элементы теории игр задействуются в анализе ситуаций краткосрочного и долгосрочного, стратегического планирования, где игроки выбирают свои стратегии, принимая во внимание возможные стратегии и ожидаемые платежи остальных игроков – количественная мера интересов игроков, которая выражается в форме целевой функции. Подобные ситуации можно встретить в отдельных разделах и практиках биологии, юриспруденции, военного дела, политики, экономики [15-17].

Предварительный обзор литературы показал, что можно редко встретить применение элементов теории игр педагогами-теоретиками и, тем более, педагогами-практиками. Так, практически отсутствуют работы, в которых исследователи приводят детальное описание основных проблем применения элементов теории игр в организации педагогического процесса. Кроме этого, не были обнаружены работы, в которых авторы предлагают рассматривать элементы теории игр как инструмент

реализации концепции образовательной инженерии и приводят соответствующие примеры.

Прежде всего, дадим определение образовательной инженерии. В коллективной фундаментальной работе [10]. авторы понимают под образовательной инженерией инновационный подход к организации и осуществлению конструктивно-творческой деятельности, «модель, методологию деятельности, ориентированную на процесс создания и использования образовательных продуктов» [10]. Суть этой инновационной концепции заключается во внедрении в сферу образования ранее апробированных инженерных подходов, которые можно встретить в сферах конструктивно-творческой деятельности, а также инновационных технологий проектирования и модернизации образовательных продуктов, реинжиниринг различных компонентов образовательного процесса. Конечный итог реализации концепции образовательной инженерии – образовательный продукт, «результат конструктивной деятельности в сфере образования, предназначенный для систематического применения при реализации образовательного процесса» [10].

Следует заметить, что применение элементов теории игр можно обнаружить в проектной деятельности. Речь идет о таких областях знаний в управлении проектами, как поддержка систем принятия решений [15], управление рисками и их распределение между участниками проекта [17], распределение вознаграждения между участниками проекта [16]. В свою очередь, концепция образовательной инженерии пересекается с проектным подходом, проектной деятельностью. В работе [6]. авторы указывают на взаимосвязь идей и положений проектного подхода и образовательной инженерии в контексте обучения студентов учебно-исследовательским видам работ и основам проектной деятельности. Дополнительно авторами описывается проявление идеи образовательного инжиниринга в STEM-обучении и в технологии дизайн-мышления.

Таким образом, цель настоящей работы – раскрыть потенциал применения элементов теории игр с позиций конкретных примеров оптимизации образовательной проектно-конструкторской деятельности.

**Методология.** Основными методами исследования стали аналитический обзор научной литературы, метод сравнительного анализа, обобщение теоретических данных.

**Результат.** Опишем перспективные направления применения элементов теории игр в ходе реализации концепции образовательной инженерии. Прежде всего, речь идет о возможности применения элементов теории игр для частичной теоретико-игровой математической формализации образовательного процесса. В качестве примера можно рассмотреть работу [2]. В ней авторы применяют элементы теории игр наряду с методом имитационного моделирования и методом сценариев для углубленного изучения возможностей моделирования экономических процессов, особенностей управленческого учета и анализа товарооборота. В исследовании представлен алгоритм имитации профессиональной

ситуации, в которой студенты должны принять решение по оптимизации выбора из множества разных проектов. Авторы упомянутой публикации разработали образовательный продукт – методику проведения деловой игры с применением элементов теории игр, метода имитационного моделирования и метода сценариев. Аналогично, автор работы [8]. разработала образовательный продукт в виде обучающей игры с элементами конфликтологии и теории игр и методики ее применения. Основная трудность такого направления реализации потенциала теории игр – необходимость подготовки описаний решений-стратегий, рассматриваемых педагогом-разработчиком в составе итеративного жизненного цикла образовательного продукта и, в то же время, в виде соответствующей теоретико-игровой модели. Также сложности могут возникнуть в ходе определения и последующей математической формализации ключевых показателей разрабатываемого образовательного продукта, значения которых должны рассматриваться в качестве платежей в разработанной теоретико-игровой модели.

Элементы теории игр могут рассматриваться как инструмент разработки, реализации и оптимизации механизмов формирования проектной команды, стимулирования обмена знаниями внутри команды. Риски, связанные с внутрикомандной коммуникацией, возможно предупредить и нивелировать посредством теоретико-игровой, математической формализации процессов взаимодействия ее участников для стимуляции творческого мышления, творческого решения проблем и организуемых профессиональных событий. В работе [7]. ее автор рассматривает проблему кооперации участников проекта при разных соотношениях их вклада, затрагивает проблему фиктивного участия в проекте. Автор изучает взаимосвязь между количеством участников проекта и стимулом к участию в проекте других потенциальных членов команды с целью найти ее оптимальный размер с учетом разных параметров [7]. Теоретико-игровое моделирование этого аспекта позволяет определить, от чего зависит степень участия потенциального участника в проекте, в котором он может участвовать в течение ограниченного времени. Схожую проблематику рассматривают авторы исследования [1], которое посвящено теоретико-игровому анализу поведения студентов в рамках учебной проектной деятельности, где они могут выбирать разные формы поведения, вплоть до принятия решения не вносить свой вклад в работу. В качестве основной проблемы реализации потенциала теории игр в данном направлении будем считать необходимость предварительного определения наиболее важных параметров эффективного взаимодействия членов проектной команды, содержательного и формализованного математического описания этих параметров в качестве переменных и матриц с последующим включением их в уже выведенные функции.

Особый интерес представляют исследования, в которых представлен теоретико-игровой анализ взаимодействия субъектов образования в ходе создания и применения образовательных продуктов. Обратимся к

исследованию [14]. В нем авторы представили теоретико-игровую модель взаимодействия университета и автора образовательного онлайн-курса в ходе его создания и коммерциализации. Построенное дерево игры в развернутой форме позволило визуализировать множество возможных решений-стратегий и соответствующие платежи игроков – университета и автора онлайн-курса. В данном случае под платежами автор понимает доход от использования образовательного онлайн-курса с учетом возможных издержек. Помимо дерева игры авторы описали платежные функции, нашли решение игры в виде профиля стратегий обоих игроков и условия оптимальности, при которых это решение можно реализовать. Такими профилями стратегий оказались решения, направленные на установление партнерских отношений. Главным препятствием применения элементов теории игр в этом направлении следует рассматривать большое количество возможных стратегий игроков-субъектов образования, часть из которых может быть неизвестна ввиду обладания неполной информацией о других игроках, комплексность теоретико-игрового моделирования стратегического взаимодействия всех игроков ввиду сложной бюрократизированной иерархической структуры образовательных организаций и трудноформализуемые определения целевой функции, характеризующей платежи игроков.

Наконец, элементы теории игр могут рассматриваться как инструмент реинжиниринга образовательного процесса [4]. В частности, одним из средств реализации образовательного реинжиниринга можно считать игрофикацию – системную практику реинжиниринга, в рамках которой реструктуризируются существующие либо проектируются новые образовательные процессы/системы путем внедрения игровых компонентов без изменения образовательных целей [4-5, 13]. Применение игрофикации в этом случае подразумевает под собой опору на теорию и принципы геймдизайна, т. е. интенсивную итеративную работу междисциплинарной команды, состоящей из участников, имеющих разные, порой полярные представления о сущности и функционале разрабатываемого образовательного продукта [9].

Теоретико-игровой анализ педагогического потенциала компонентов игрофикации может помочь преподавателю в обосновании их внедрения в образовательный процесс. Однако для реализации элементов теории игр педагог должен знать о соотношении типов игроков с известными типологиями игрофикаторов-практиков [13], а также о соответствии этих типов психологическим характеристикам обучающихся [3]. Нами не были обнаружены работы, в которых исследователи применяют элементы теории игр для предварительной оценки педагогического потенциала компонентов игрофикации, планируемых к внедрению в образовательный процесс, и прогнозирования эффективности образовательного процесса в случае его реинжиниринга с помощью компонентов игрофикации. Скорее всего, эта проблематика не раскрыта исследователями ввиду их недостаточной теоретико-методологической подготовки в области теории



игр и отсутствия конкретных рекомендаций по внедрению игрофикации в образовательный процесс [5]. Для устранения этого недостатка методические разработки обязательно должны содержать описание критериев и показателей, позволяющих оценить эффективность внедрения игрофикации с позиций поведенческих, мотивационных и когнитивных достижений обучающихся. Процессы определения и дальнейшей математической формализации таких критериев и показателей в ходе реинжиниринга образовательного процесса рассматриваются нами как одна из важнейших задач реализации элементов теории игр в данном направлении.

**Заключение.** Нами были выделены следующие направления реализации потенциала элементов теории игр в рамках рассматриваемой концепции:

- инструмент теоретико-игровой формализации процессов управления знаниями и/или принятием решений участниками образовательного процесса;
- инструмент разработки, реализации и оптимизации механизмов формирования проектной команды, стимулирования обмена знаниями в контексте процесса управления проектной командой;
- инструмент теоретико-игрового анализа взаимодействия субъектов образования в ходе создания образовательных продуктов;
- инструмент реинжиниринга образовательного процесса.

Дополнительно мы рассматриваем еще одно направление применения элементов теории игр как инструмента образовательной инженерии. Речь идет о применении элементов теории игр как методологической основы учебных заданий, для выполнения которых необходимо участие двух и более обучающихся либо индивидуальных образовательных игр с виртуальным партнером [12].

Мы постарались сформулировать перспективные направления реализации потенциала теории игр в рамках концепции образовательной инженерии и обозначить проблемы, которые могут осложнить игрофикацию образовательного процесса. Интеграция теории игр в педагогическую теорию и практику находится в самом начале долгого, но очень перспективного пути, поэтому развитие и практическое применение высказанных идей и положений станет реальным вкладом в обновление современной системы образования.

#### **Список литературы**

1. Белоусова, В.А. Теоретико-игровые методы анализа оппортунистического поведения студентов в практике учебной проектной деятельности / В.А. Белоусова, В.В. Иванова // Новая экономика, бизнес и общество: Материалы Апрельской научно-практической конференции молодых учёных, Владивосток, 15–27 апреля 2021 года / Отв. редакторы В.В. Глотова, К.И. Феоктистова. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2021. – С. 100-108. – EDN RZWEYT.

2. Боброва, Л.В. Ситуационные задачи для активизации исследовательской деятельности студентов / Л.В. Боброва, О.П. Егорова // SCIENCE AND TECHNOLOGY RESEARCH, 06 апреля 2023 года, 2023. – С. 125-128. – EDN IBTCFY.
3. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. / под ред. Б. Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. М.: АСТ, 2009 [Электронный ресурс]. URL: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (дата обращения: 26.02.2024).
4. Бусель С.В. Геймификация как дополнительный инструмент реинжиниринга образовательного процесса: сущность и потенциал // Миссия образования – мир будущего: Материалы XXII Международной научно-практической конференции по педагогическому образованию, Калининград, 27–30 апреля 2022 года. Калининград: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2023. С. 18–33
5. Бусель С.В., Рудинский И.Д. Игрофикация как концептуальная основа модернизации образовательной среды // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2023. Т. 9, № 1. С. 101–125
6. Груздев, М.В. Образовательный инжиниринг: концептуализация понятия / М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова, Н.В. Энзельдт // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 5(110). – С. 8-15. – DOI 10.24411/1813-145X-2019-10516. – EDN UPBHNL.
7. Дубина, И.Н. Теоретико-игровой анализ привлекательности инновационного проекта для его участников / И.Н. Дубина // Известия Алтайского государственного университета. – 2011. – № 1-2(69). – С. 88-91. – EDN OKHJOF.
8. Литвинова, Т.Н. "Конфликтное поведение": опыт применения обучающей игры для студентов-политологов / Т.Н. Литвинова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 5(109). – С. 116-121. – DOI 10.24158/spp.2023.5.15. – EDN LMMUSG.
9. Малыш О.В., Бусель С.В. Оптимизация процесса управления образовательной организацией посредством разработки и применения специализированного программного обеспечения с элементами игрофикации // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2023. – № 2 (18) / июль. – С. 21-41. – URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2023/07jul2023/kvo103/> (дата обращения 21.03.2024)
10. Образовательная инженерия. Понятия. Подходы. Приложения / Под научной редакцией докт. пед. наук, проф. И.Д. Рудинского и докт. пед. наук, проф. Е.З. Власовой. – М.: Горячая линия телеком, 2021. 240 с.
11. Основные понятия теории игр: учебное пособие / А.Г. Кремлев.– Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016.– 144 с.
12. Рудинский И.Д., Лутовинова А.М. Логопедические кооперативные игры и возможности их применения в деятельности педагога-логопеда // Информатизация образования и науки. 2020. № 4 (48). С. 174-179.
13. Рудинский, И.Д. Игровые образовательные технологии и практики: предпосылки и особенности применения / И.Д. Рудинский, С.В. Бусель // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1, № 1(97). – С. 39-61. – DOI 10.24412/2224-0772-2024-97-39-61. – EDN MENGJQ.
14. Теоретико-игровая модель взаимодействия участников процесса создания онлайн-курсов в университете / Д.В. Филатов, Н.Г. Терлыга, Д.Б. Шульгин, Е.М.

- Баглаева // Университетское управление: практика и анализ. – 2022. – Т. 26, № 4. – С. 71-83. – DOI 10.15826/umpa.2022.04.031. – EDN TWBZIA.
15. Castillo, L., Dorao, C.A. Decision-making in the oil and gas projects based on game theory: Conceptual process design// Energy Conversion and Management Vol. 66, 2013. – pp. 48-55
  16. Estevez-Fernandez, A. A game theoretical approach to sharing penalties and rewards in projects// European Journal of Operational Research vol. 216, 2012. – pp. 647-657
  17. Peckiene, A., Komarovska, A., Ustinovicus, L. Overview of risk allocation between construction parties // Procedia Engineering, Volume 57, 2013. – pp. 889-894

## Навыки будущего в концепции устойчивого развития образования

Васильева А.А. <sup>1</sup>

*vasile@sfedu.ru* <sup>1</sup>

Южный федеральный университет

**Аннотация.** Современный вектор социально-экономического развития определяется парадигмой устойчивого развития, которая задает тренды на рынке труда и в образовании. Образование является системообразующим фактором, обеспечивающим возможность реализации целей устойчивого развития, и способствует решению глобальных проблем. В процессе перехода образования к устойчивому вузам необходимо формировать у выпускников систему навыков, позволяющих им быть профессионально успешными, строить планы и поддерживать саморазвитие в соответствии с ними. В качестве системы таких навыков в статье приводятся навыки будущего.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, устойчивое развитие образования, навыки будущего, высшее образование, рынок труда, молодежь, социально-экономическое развитие.

Современный вектор социально-экономического развития во многом определяется парадигмой устойчивого развития. В связи с этим задаются тренды на рынке труда и, соответственно, в образовании. Этому способствуют и процессы цифровизации, развития новейших технологий и инженерии будущего. Образование можно рассматривать как системообразующий фактор, который обеспечивает возможность реализации целей устойчивого развития. ЮНЕСКО отмечает, что «образование в интересах устойчивого развития способствует овладению учащимися всех возрастов знаниями и навыками, формированию ценностных ориентиров и взглядов для решения взаимосвязанных глобальных проблем, с которыми сталкивается мир, включая изменение климата, масштабную потерю биоразнообразия, бедность, несправедливость и другие препятствия на пути к устойчивому развитию» [1].

Исходя из того, что устойчивое развитие направлено на достижение благосостояния нынешнего населения таким образом, чтобы у будущих поколений сохранились возможности удовлетворять их потребности [2], можно сказать, что задачи для устойчивого развития образования направлены на: экономическое развитие, которое способно обеспечить рост благосостояния населения, сформировать у населения бережное отношение к окружающей среде, что позволит, в том числе, сохранить природные ресурсы для следующих поколений [3].

В результате устойчивого образования воспитывается личность, у которой:

- привито понимание ценности человека, человечества, природы, жизни, а также безопасности, развития и устойчивости;

- сформированы знания, умения и навыки для эффективной профессиональной деятельности в соответствии с принципом наименьшего урона для окружающего мира – не только природных ресурсов, но и социального и информационного сообщества;

- сформирована системная компетентность в области концепции устойчивого развития мира [3].

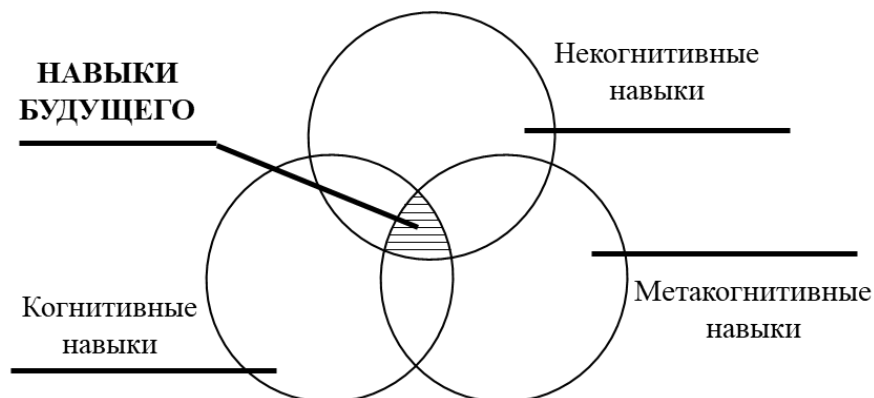
Поскольку устойчивое развитие связано с EGS-принципами, где E – это забота об окружающей среде, S – социальная ответственность, G – принципы управления, то и университеты, направленные на устойчивое образование, можно разделить на несколько групп:

- ориентированные на защиту окружающей среды
- социально ориентированные
- экономически ориентированные [4].

Кроме того, очевидной задачей устойчивого образования остается подготовка кадрового обеспечения. Однако в системе «вуз-студент-работодатель» можно заметить разницу в скорости трансформации системы образования и рынка труда: последний более динамичен и быстрее развивается под влиянием цифровизации, обусловлен и обуславливает социально-экономическое развитие, а для системы образования в силу бюрократических причин требуется для этого больше времени. Поэтому перед вузами встает вопрос о проактивной подготовке востребованных специалистов. И поскольку в основе устойчивого образования лежит подход, направленный на развитие гибкости, адаптивности, готовности действовать с учетом высокодинамичных изменений, участвовать в планировании и реализации социального развития, а также прогнозировать последствия действий [5], то реализация этого подхода вполне отвечает запросам современного рынка труда, где на первый план выходят различные социальные, мягкие, надпрофессиональные навыки и компетенции, позволяющие специалисту быть востребованным не только в своей профессиональной сфере, но и в смежных. Кроме того, это отвечает и запросам самой молодежи, которая склонна часто менять работу [6]. В результате в процессе перехода образования к устойчивому вузам необходимо формировать у своих выпускников систему навыков, позволяющих им быть профессионально успешными, уметь строить планы и поддерживать саморазвитие в соответствии с ними.

На наш взгляд, комплексом таких навыков выступают навыки будущего – трансверсальные, стратегические, сквозные, жизненные, надпрофессиональные, ключевые навыки, связанные с цифровой грамотностью, гибкостью, адаптивностью и умением учиться на протяжении всей жизни. Они включают в себя три основные группы навыков (рис. 1): некогнитивные (социально-эмоциональные навыки, например, навыки сотрудничества и взаимодействия с другими людьми, открытость новому, эмоциональная регуляция и др.), когнитивные (связанные с функциональным, финансовым и цифровым видами

грамотности) и метакогнитивные (креативность, критическое мышление, экологическое мышление, когнитивная гибкость, способность к самообучению и др.).



*Рис. 1. Группы навыков, формирующие навыки будущего.*

Развитие этих навыков является важным на всех социальных уровнях: для выпускников, поскольку позволяет быть востребованным специалистом; для национальной экономики в целом, поскольку компетенции, основанные на навыках будущего, становятся драйвером цифровой экономики и экономики знаний; для глобального устойчивого развития, поскольку готовность жить и действовать в быстро меняющихся условиях, участвовать в социальном развитии и прогнозировать последствия действий для социальных и экологических систем – это основа стратегии устойчивого развития.

*Работа выполнена при финансовой поддержке госзадания Минобрнауки России в сфере научной деятельности (FENW-2023-0062).*

#### **Список литературы:**

1. Образование в интересах устойчивого развития [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.unesco.org/themes/obrazovanie-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya-0>
2. Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию «Наше общее будущее» (1987) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.un.org/ru/ga/pdf/brundtland.pdf> Дата обращения: 11.03.2024
3. Атаев З. В., Недюрмагомедов Г. Г., Гаджибеков М. И. Стратегия национальной системы образования в контексте тенденций устойчивого образования и сохранения природнокультурного наследия // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 16. № 4. С. 16-23. DOI: 10.31161/1995-0675-2022-16-4-16-23
4. Beynaghi A. (et al.) Future sustainability scenarios for universities: moving beyond the United Nations Decade of Education for Sustainable Development // Journal of Cleaner Production. 2015. Vol. 112, Part 4, P. 3464–3478. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.10.117>.
5. Концепция устойчивого развития образования [Электронный ресурс]. URL: <http://gymn586.ru/sites/default/files/content/innovation/materials/2016-11-28-UR-obrazovaniya.pdf>
6. Воробьева И. В. Прекаризация молодежи в сфере социально-трудовых отношений // Знание. Понимание. Умение. 2021. №3. doi:<http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2021.3.7>.

## **Международный опыт лидерства в образовании: лучшие практики профессионального развития директоров школ**

Вачкова С.Н. <sup>1</sup>, Салахова В.Б. <sup>2</sup>, Агеева Н.С. <sup>3</sup> ,

Суменкова Ю.И. <sup>4</sup>, Федоровская М.Н. <sup>5</sup>

*nataliya.ageyeva@gmail.com* <sup>3</sup>, *sumenkovayui@mgpu.ru* <sup>4</sup>, *FedorovskayaMN@mgpu.ru* <sup>5</sup>

Московский городской педагогический университет

**Аннотация.** Руководящие кадры образовательных организаций являются ключевым актором, обеспечивающим качество образования, а также способность образовательных систем отвечать на глобальные вызовы. Сегодня роль директора школы включает стратегическое планирование, внедрение инноваций, поддержание качества образовательных результатов, обеспечение инклюзивности образовательных пространств. В связи с этим стратегическую важность приобретает профессиональное развитие директоров школ. Целью исследования является сравнительный анализ практик профессионального развития директоров школ в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, а именно, в Китае, Сингапуре, Японии. Методология исследования включает анализ литературы, метод кейс-стади, методы систематизации и интерпретации данных. В результате проведенного исследования была охарактеризована политика управления в сфере общего образования в рассматриваемых странах; определена новая роль директора школы, включая перечень обязанностей и профессиональных компетенций; представлена организация систем административного управления и карьерного роста учителей; рассмотрены программы профессионального развития для директоров школ. Исследование может быть полезно руководителям образовательных организаций, разработчикам образовательной политики, другим стейкхолдерам сферы общего образования.

**Ключевые слова:** лидерство в образовании, профессиональное развитие директоров, карьера директора школы.

**Введение.** Руководящие кадры образовательных организаций являются ключевым актором, обеспечивающим качество образования, резильентность образовательных систем и их способность отвечать на глобальные вызовы. Согласно Организации экономического сотрудничества и развития, эффективное управление школой помогает сформировать грамотное образовательное пространство, предоставляет поддержку обучающимся, родителям и учителям, способствует высоким образовательным результатам [1].

Сегодня роль директора школы включает стратегическое планирование, внедрение инноваций, поддержание качества образовательных результатов, обеспечение инклюзивности образовательных пространств [2]. Важной обязанностью директоров является создание продуктивных условий для поддержания мотивации учителей и их профессионального развития. В связи с этим стратегическую важность приобретает профессиональное развитие директоров школ.

В мировой практике реализуются различные стратегии, политики и программы обучения лидеров образовательных организаций; создается

динамичная среда профессионального развития с целью отбора и удержания лучших кадров на руководящих должностях. Целью настоящего исследования является сравнительный анализ практик профессионального развития директоров школ в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, включая анализ организации системы управления в школах и содержания программ профессионального развития. Для анализа были выбраны Китай, Сингапур, Япония как страны, которые на протяжении нескольких десятилетий показывают стабильную положительную динамику в области качества образовательных результатов согласно международным исследованиям<sup>1</sup>.

**Методология.** Методология исследования включает анализ литературы, метод кейс-стади, методы систематизации и интерпретации данных. Эмпирической базой исследования послужили международные академические исследования, посвященные рассматриваемым вопросам; документы, регламентирующие образовательную политику рассматриваемых стран в отношении управления в сфере общего образования; сайты министерств образования, профильных университетов и центров профессиональной подготовки учителей; программы профессионального развития для руководителей образовательных организаций.

### **Результат**

#### **Кейс 1 – Китай**

##### **1. Образовательная политика страны в сфере управления образованием**

В 2001 году в Китае была введена новая образовательная политика, целями которой было предоставление школам большей автономии, смещение фокуса образовательного процесса на обучающихся. Данная политика наложила новые требования на директоров школ, в обязанности которых теперь входило создание условий для эффективного обучения детей и профессионального развития педагогов, а также разработка учебных планов с учетом новых стандартов [3].

Для повышения профессионализма директоров в 2013 году в Китае впервые были введены профессиональные стандарты для директоров, закрепившие за ними шесть зон ответственности: (1) планирование развития школы; (2) создание культуры обучения; (3) педагогическое руководство; (4) поддержка профессионального развития учителей; (5) оптимизация внутренних процессов управления; (6) обеспечение материально-технической базы школы [3].

##### **2. Организация системы управления в школе**

В рамках новой политики децентрализации системы управления образованием часть обязанностей, таких как управление человеческими и финансовыми ресурсами, проектирование содержания образования,

---

<sup>1</sup> Результаты исследования PISA 2022. Организация экономического сотрудничества и развития. URL: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/> (дата обращения: 07.03.2023)



разработка стратегии развития школы и внутренних регламентов, была делегирована школам. Таким образом, директора из исполнителей указаний органов по надзору в сфере образования стали полноправными управленцами и лидерами своих образовательных учреждений.

Организация системы управления в школах Китая является иерархической: на вершине пирамиды находится команда управления школой, далее управленцы среднего и нижнего звена и затем учителя, административные работники и вспомогательный персонал школы.

Управленческая команда включает директора, заместителей директора, партийного секретаря и председателя профсоюза. Управленцы среднего звена – это начальник отдела по воспитательной работе, начальник методического отдела, начальник отдела по научной работе и профессиональному развитию учителей. Управленцами нижнего звена являются руководители параллелей, руководители исследовательских групп и групп по планированию уроков (по предметам).

Исследовательские группы ответственны за обеспечение качества образования путем мониторинга деятельности групп планирования уроков в каждой параллели и организации профессионального развития учителей на уровне школы (мастер-классы, наблюдения за уроками и др.). Группы планирования уроков ответственны за обеспечение качества обучения по предметам путем мониторинга работы отдельных учителей и организации активностей по повышению профессионального мастерства в рамках одного предмета и класса [4].

Карьерная лестница для руководящего состава школ Китая представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. Карьерная лестница для управленческих кадров школ Китая

Конкретные карьерные ступени и треки, доступные учителям, различаются в зависимости от региона Китая. Переход на следующие уровни карьеры осуществляется на основе ежегодной индивидуальной аттестации продуктивности работы учителя, а также на основе

коллективной оценки деятельности учителей в рамках исследовательских групп и групп планирования уроков.

### 3. Программы профессионального развития для директоров

В Китае реализуется три типа программ профессионального развития для директоров школ:

- (1) Вводная программа для кандидатов на должность директора. Нацелена на обучение будущих директоров ключевым знаниям и навыкам эффективного управления образовательной организацией.
- (2) Программа профессионального развития для действующих директоров. Включают перечень различных тем, связанных с образованием и администрированием образовательного процесса.
- (3) Продвинутая программа профессионального развития для выдающихся директоров, отобранных для участия по конкурсу. Включает обучение лучшим практикам и передовому опыту и реализуются на базе Национального центра повышения квалификации директоров начальных школ в Пекинском педагогическом университете и Национального центра повышения квалификации директоров средних школ в Восточно-китайском педагогическом университете [5].

### Кейс 2 – Сингапур

#### 1. Образовательная политика страны в сфере управления образованием

С целью модернизации системы образования Сингапура и обеспечения высокого качества образования с 2000-го года в стране реализуется *модель совершенства школ* (School excellence model), включающая политику децентрализации системы управления образованием [6]. В рамках данной политики право принятия управленческих решений было перенесено с уровня центрального правительства на уровень школ для обеспечения гибкости образовательной системы и более оперативного реагирования на изменения. Директора получили большую автономию в части управления и принятия решений, в их обязанности включили разработку стратегии развития школы, управление изменениями на основе анализа потребностей обучающихся, постоянное улучшение продуктивности школы.

В рамках данной модели школа позиционируется как образовательная бизнес-структура, к которой предъявляются такие же требования, как и к бизнесу. Модель используется для определения и измерения сильных сторон и зон роста школы, а также сравнения результативности школ с целью стимулирования их развития.

#### 2. Организация системы управления в школе

В рамках новой образовательной политики были разработаны карьерные треки для учителей: преподавательский, управленческий и специальный (исследовательская или методическая работа, разработка образовательной политики и др.). В рамках управленческого трека учителя могут стать членами управленческой команды школы, которая принимает

активное участие в стратегическом планировании деятельности школы, разработке учебного плана, профессиональном развитии других учителей. Членом управленческой команды или *учителем-лидером* (teacher leader) может стать руководитель структурного подразделения, координатор по предмету, руководитель службы развития персонала, представители других руководящих должностей.

Таким образом, управление школой осуществляется директором совместно с управленческой командой: учитель-лидер несет ответственность за достижение плановых показателей по своему направлению и разработку плана развития в соответствии с целями школы; директор и заместитель директора, в свою очередь, отслеживают результаты деятельности в рамках каждого из направлений.

Карьерная лестница учителей в рамках управленческого трека представлена на рисунке 2:

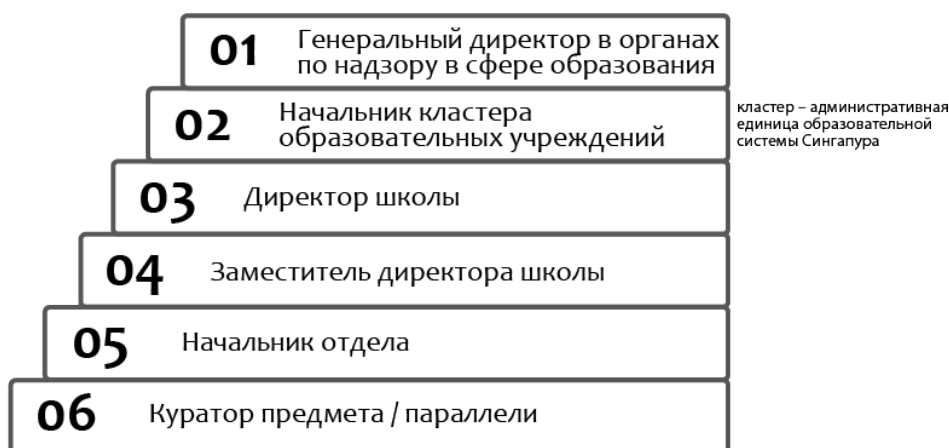


Рисунок 2. Управленческий карьерный трек в школах Сингапура<sup>2</sup>

Каждая последующая ступень карьерной лестницы характеризуется более широкими компетенциями и обязанностями. При этом учитель может продвигаться в рамках одной ступени, приобретая более высокие грейды. Переход на следующую ступень карьерной лестницы осуществляется по результатам аттестации в случае соответствия кандидата стандартам компетенций и другим требованиям, предъявляемым к должности. Уровень заработной платы учителей привязан к ступеням карьерной лестницы и стандартам компетенций и зависит от результатов ежегодной аттестации, а также профессионального стажа.

### 3. Программы профессионального развития для директоров

Министерство образования Сингапура совместно с Национальным институтом образования реализует несколько программ профессионального развития для руководящего состава школ [7]:

<sup>2</sup> Профессиональное развитие и карьерные треки. Министерство образования Сингапура, 2023. URL: <https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/professional-development> (дата обращения: 07.03.2023)

- (1) Программа «Управление и лидерство в образовании» (Management and Leadership in Schools) нацелена на учителей – руководителей среднего звена и готовит их к деятельности в качестве управленцев более высокой ступени. Для участия в программе учителя отбираются на основе рекомендации директора школы. На период обучения длительностью 17 недель учителя освобождаются от рабочих обязанностей с сохранением заработной платы. Содержание данной программы включает подготовку курсового проекта, стажировку на базе школы, профессиональные дискуссии.
- (2) Программа «Лидеры в образовании» (Leaders in Education) нацелена на подготовку к управлению образовательной организацией специально отобранных Министерством образования заместителей директоров, учителей-лидеров. Программа развивает лидерские качества: целеустремленность, инновационное мышление, навыки управления коллективом, навыки стратегического управления (включая работу в сложных контекстах). Содержание программы включает тематические курсы и лекции, участие в профессиональных сообществах, реализацию творческого проекта, работу с наставником, международную стажировку, стажировку на базе школы. Участники программы освобождаются от своих рабочих обязанностей на весь период обучения с сохранением заработной платы. Продолжительность программы – 7 месяцев.
- (3) Программа «Наведение образовательных мостов: инновации для руководителей школ» (Building Educational Bridges: Innovation for School Leaders) является наиболее продвинутой из трех, нацелена на топ-менеджмент образовательных организаций. Программа международная, реализуется Национальным институтом образования Сингапура совместно с зарубежными университетами. В рамках программы участники имеют возможность обсудить ключевые вопросы управления образованием с международными экспертами. Для участия руководители образовательных организаций из нескольких стран отбираются по международному конкурсу. Продолжительность программы – 2 недели.

### Кейс 3 – Япония

1. Образовательная политика страны в сфере управления образованием  
Япония является одним из лидеров по качеству образования в мире, а также страной с наиболее высоким уровнем грамотности населения –

99%<sup>3</sup>. Для того, чтобы образование в Японии отвечало новым глобальным вызовам, Министерство образования страны совместно с профильными организациями последние несколько десятилетий проводит серию реформ системы образования. Так, в 2018–2022 гг. правительством был реализован Третий базовый план по развитию образования, одним из важных компонентов которого стала реорганизация системы управления в школе – введение программы «Школа как команда» (チームとしての学校) [8].

Программа предполагает увеличение количества учителей в школах; увеличение количества специального персонала – социальных работников, ведущих внеклассной деятельности (кружков), воспитателей, педагогов специального образования; увеличение количества позиций для управленцев среднего звена и административного персонала.

Целью программы является предоставление школам административных и кадровых ресурсов для выполнения школами более широкого перечня управленческих функций. Программа предполагает четкое разграничение ролей между руководителями, учителями и специальным персоналом, при этом новые кадровые позиции направлены на то, чтобы сфокусировать внимание учителей на работе с детьми [8].

## 2. Организация системы управления в школе

Директора японских школ отвечают за планирование учебной программы, основанной на национальном учебном плане, осуществляют управление повседневной деятельностью школы. Учителя определяют способы реализации учебной программы, составляют планы уроков, в их обязанности также входит поддержание контактов с родителями.

Карьерная лестница для учителей японских школ предполагает вертикальный карьерный рост в рамках управленческого трека: от должности педагога до должности директора школы. При этом существуют различные траектории перехода к должности директора. Конкретные ступени карьерной лестницы и требования к уровням зависят от префектуры. Например, в Токио учителям доступны следующие карьерные треки (рис. 3):

---

<sup>3</sup> Образование в Японии. Statista, 2022. URL: <https://www.statista.com/statistics/1189581/japan-attendance-rate-students-by-type-of-institution/#:~:text=Japan's%20adult%20literacy%20rate%20is,in%20all%20rounds%20of%20assessment> (дата обращения: 05.03.2024)



Рисунок 3. Карьерная лестница учителей токийских школ<sup>4</sup>

Каждый карьерный трек и ступень имеют соответствующие требования к возрасту и профессиональному опыту учителя. Для каждой должности есть нижний и верхний возрастной ценз. Для перехода на более высокую ступень карьеры учитель должен успешно пройти ежегодную аттестацию руководителем, при этом рост заработной платы происходит не только на основе результатов аттестации, но и на основе выслуги лет.

Следует отметить обязательную ротацию учителей и других сотрудников школы, которая курируется советом по образованию префектуры: сотрудников систематически переводят в другие школы в течение карьеры (например, из городской школы в деревенскую, из крупной школы в небольшую). Цели ротации включают необходимое комплектование школ, обеспечение различных возможностей карьерного роста для учителей и наращивание профессионального потенциала школ.

### 3. Программы профессионального развития для директоров

Главным провайдером программ повышения квалификации для директоров является Национальный центр профессионального развития учителей, который реализует программы государственного уровня совместно с Министерством образования. Существует две основные программы по развитию лидерских компетенций [9]:

(1) Программа школьного администрирования нацелена на директоров, заместителей директоров и учителей – управленцев среднего звена. Программа включает четыре тематических блока: организационный менеджмент, соблюдение законодательных требований к образовательным организациям, управление рисками, вопросы, связанные с образовательным процессом.

(2) Программа обучения тренеров по организационному менеджменту образовательных учреждений. Целью программы является подготовка директоров к роли тренера по управлению образовательными организациями в своем регионе. Программа

<sup>4</sup> Токийский центр рекрутмента учителей в государственные школы. URL: <https://www.kyoinsaiyopr.metro.tokyo.lg.jp/> (дата обращения: 05.03.2024)

включает лекции, обсуждения и групповую работу. Ведущими программы являются эксперты по организационному менеджменту как из сферы государственного образования, так и из частного сектора.

Для участия в программах учителей и директоров школ номинирует местный совет по образованию. По завершении программ предполагается, что участники займут ведущие роли в области управления образовательными организациями в своих регионах.

**Заключение.** Рассмотренные кейсы в первую очередь характеризуются политикой децентрализации управления в общем образовании, т. е. предоставлением школам большей автономии в части принятия управленческих решений.

Происходит переосмысление роли директора и расширение его обязанностей и профессиональных компетенций, которые сегодня включают разработку концепции / стратегии развития школы, профессиональное развитие учителей, выстраивание партнерских связей с сообществом, внедрение инноваций, мониторинг и улучшение продуктивности школы. Директор не является единоличным управленцем, а работает совместно с командой учителей-лидеров, которые несут ответственность за свои направления. Директор, в свою очередь, контролирует конечный результат, делегируя часть управленческих обязанностей команде.

Для мониторинга деятельности школ министерства образования предлагают критерии, по которым управленческая команда школы может оценивать результаты своей деятельности – различные модели эффективности, такие как *модель совершенства школ* в Сингапуре.

Во всех рассмотренных странах были проведены реформы системы карьерного роста учителей, в частности, созданы новые должности, диверсифицирована карьерная лестница учителей (введены карьерные треки, ступени и грейды), создана конкурентоспособная система заработной платы, основанная на эффективности работы учителей.

Программы профессионального развития разрабатываются в тесном сотрудничестве с министерствами образования и профильными институтами. Программы нацелены на обучение директоров ключевым компетенциям, которыми они должны обладать согласно национальным профессиональным стандартам. В рамках программ используются методы неформального обучения: профессиональные дискуссии, мастер-классы, обмен опытом.

В качестве вызовов, касающихся профессионального развития директоров, можно назвать следующие: (1) недостаток провайдеров программ профессионального развития (в стране существует один или два основных провайдера); (2) ограничение возможностей участия в программах (учителя отбираются соответствующими инстанциями по результатам конкурса или рекомендациям); (3) программы отвечают

национальным требованиям, но не учитывают индивидуальные потребности директоров.

#### Список литературы

1. OECD. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Paris: OECD Publishing, 2020. 250 p. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
2. Геворкян Е. Н., Вачкова С. Н., Салахова В. Б., Агеева Н. С. Педагогическое образование за рубежом: обзор лучших практик Сингапура и Китая / Е. Н. Геворкян, С. Н. Вачкова, В. Б. Салахова, Н. С. Агеева // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: Коллективная монография. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Экон-Информ", 2023. – С. 327-345.
3. Haiyan Q., Walker A., Zheng Y. China: Research on Chinese Principals and Their Work. In H. Ärlestig, C. Day, & O. Johansson (Eds.), *Decade of research on school principals: Cases from 24 countries*. Switzerland: Springer International Publishing, 2016. Pp. 331–355. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6_16).
4. Feng D. China's School Leadership: An Overview. In book: *Understanding China's School Leadership, Interpreting the Terminology*. Singapore: Springer Open, 2019. Pp. 1–40. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-0749-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-15-0749-6_1)
5. Chu H., Cravens X. C. Principal Professional Development in China: Challenges, Opportunities, and Strategies // *Peabody Journal of Education*. 2012. Vol. 87, issue 2. P. 178–199. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2012.664463>
6. Ng P., Chan D. A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management // *International Journal of Educational Management*. 2008. Vol. 22. P. 488–505. <https://doi.org/10.1108/09513540810895426>.
7. Jensen B., Downing P., Clark A. *Preparing to Lead: Singapore Management & Leadership in Schools Program and Leaders in Education Program. Case Studies for School Leadership Development Programs in High-Performing Education Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy, 2017. 80 p. URL: <https://ncee.org/wp-content/uploads/2017/09/PreparingtoLeadSingapore092617.pdf> (дата обращения: 07.03.2024).
8. OECD. *Education Policy in Japan: Building Bridges towards 2030. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing, 2018. 167 p. <https://doi.org/10.1787/9789264302402-en>
9. Yamamoto Y., Enomoto N., Yamaguchi S. Policies and Practices of School Leaderships in Japan: A Case of Leadership Development Strategies in Akita // *Educational Considerations*. 2016. Vol. 43, issue 3. P. 27–36. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.1018>



## Развитие исследовательских умений будущего учителя начальных классов в проектном обучении

Витковская И.М. <sup>1</sup>

*vimp.ps@mail.ru* <sup>1</sup>

Псковский государственный университет

**Аннотация.** В статье приводится перечень исследовательских умений, наиболее актуальных для профессиональной деятельности учителя начальных классов, обоснованы критерии и показатели сформированности исследовательских умений студентов, приведены результаты экспериментальной работы по вовлечению студентов – будущих учителей в проектное обучение с целью формирования у них исследовательских умений.

**Ключевые слова:** исследовательские умения, проектное обучение, подготовка учителя начальных классов.

Подготовка учителя в высшей школе традиционно предполагает реализацию не только обучающей и профессиональной, но и исследовательской функции. Данная функция обеспечивает постоянную актуальность высшего образования. На это указывают, в частности, Л. М. Волосникова и И. Н. Емельянова, отмечая направленность исследований студентов на «передовые направления и темы ..., которые подсказывает время» [1].

В работе учителя исследовательские умения необходимы для ведения инновационной деятельности, диагностических процедур, обеспечивающих изучение личностей и деятельности обучающихся, выявление эффективности собственных методических разработок. Наконец, учитель призван формировать исследовательские умения у обучающихся, в том числе, в начальных классах общеобразовательной школы (ФГОС НОО). В связи с этим развитие у студентов исследовательской деятельности представляется важным и актуальным. В данном вопросе нас заинтересовал потенциал проектной деятельности как средства развития у студентов исследовательских умений.

Актуальность проблемы, связанная с недостаточным использованием проектного обучения в развитии исследовательской компетенции студентов отмечается в исследованиях А. А. Губайдуллина [2]. Мы особо подчеркнем недостаточность экспериментальных исследований, направленных на изучение и системное формирование у студентов педагогических направлений подготовки исследовательских умений в проектной деятельности.

Проектная деятельность становится сегодня метадеятельностью, охватывающей все сферы жизни человека. Сегодня введено понятие «проектная культура» (А. М. Новиков), широчайшее распространение в теории и практике образования получило так называемое «проектное обучение» (Г. Л. Ильин, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина), в высшем образовании разрабатываются и внедряются проектно-ориентированные программы (И. Бардвик, Г. А. Барышева, П. Б. Мрдуляш).

Существует ряд исследований, рассматривающих проблему развития исследовательских компетенций студентов посредством их вовлечения в проектную деятельность. Теснейшую связь исследовательской и проектной деятельности в педагогическом образовании отмечают Т. Х. Абдулазимова и Ж. Б. Багичева, считая проектную деятельность «важнейшей частью исследовательской компетенции» [3]. Т.Р. Краснобаева, вслед за В. Е. Мельниковым, рассматривает проектную деятельность как «метод развивающего обучения, способствующий формированию самостоятельных исследовательских умений студентов» [4, с. 61]. При этом она соотносит этапы проекта и группы исследовательских умений, среди которых выделяет информационные, проектировочные, операционные и коммуникативные. В то же время, автор недостаточно, на наш взгляд, дифференцирует умения внутри этих групп. А. А. Губайдуллин разработана модель и педагогические условия развития исследовательской компетентности студентов вуза на основе проектного обучения [2].

Формируя у студентов способность к исследовательской деятельности учителю необходимо иметь представление о ее сущности и структуре. Вслед за А. И. Савенковым будем понимать под исследовательской деятельностью «особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемой в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящейся на базе исследовательского поведения» [5]. Авторы, по-разному обозначая данный феномен: исследовательская деятельность (В. И. Загвязинский, А. В. Леонтович, А. С. Обухов), исследовательская культура (Т. П. Ильевич, А. В. Мельничук), исследовательская компетенция (А. А. Губайдуллин, В. А. Хуторской, В. И. Лях), склонны унифицировать их составляющие, выделяя когнитивный (знаниевый), аксиологический (мотивационный, или личностный) и проектно-технологический (практический) компоненты.

Вслед за А. А. Губайдуллин мы считаем, что основополагающей здесь является практическая составляющая, представленная умениями, навыками, способами деятельности [2]. В связи с этим мы исследовали влияние проектной деятельности именно на развитие практического компонента исследовательской деятельности студентов, включающего в себя совокупность исследовательских умений.

Исследовательские умения достаточно хорошо изучены в отечественной педагогике и психологии (А. В. Леонтович, Н. В. Мамедова, А. И. Савенков, К.П. Кортнев, Н. Н. Шушарина). В наиболее общей форме они представлены в работах А. И. Савенкова. Это умения: «видеть проблемы; ставить вопросы; выдвигать гипотезы; давать определение понятиям; классифицировать; наблюдать; проводить эксперименты; делать умозаключения и выводы; структурировать материал; готовить тексты собственных докладов; объяснять, доказывать и защищать свои идеи» [5]. При этом под умением мы понимали «освоенный субъектом способ

выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» (Большая психологическая энциклопедия).

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО), а также высшего образования (ФГОС ВО) по направлению «Педагогическое образование», профессионального стандарта «Педагог» позволил нам отобрать основные исследовательские умения, необходимые учителю начальных классов для профессиональной деятельности. Это умения: увидеть проблему и поставить цель исследования; планировать; формулировать гипотезу; устанавливать причинно-следственные связи; самостоятельно изобретать способ действия и находить разные подходы и решению проблемы; непосредственно проводить опытно-экспериментальную работу; оценивать свою работу и формулировать рекомендации. Критерием отбора данных умений являлась, также, их актуальность для реализации проектной деятельности, что с большим основанием позволило рассматривать включение студентов в проекты в качестве средства развития у них исследовательских умений.

Эксперимент по вовлечению студентов в проектное обучение с целью развития у них исследовательских умений подтверждал логику модели выполнения студентами проектов трех уровней, описанную в исследовании А. А. Губайдуллина [2]. Эта логика отражала их объём: сначала минипроекты, затем – миди – и максипроекты, а также разные уровни познавательной активности студентов при выполнении проектов: от ситуативной – к надситуативной и творческой. В данном исследовании все проекты выполнялись студентами в рамках учебного плана. В нашем исследовании в качестве основы были взяты степень обобщённости и глобальности проекта не только в учебном, но и в социальном контексте.

Так, в рамках нашего исследования студенты вовлекались в проектную деятельность, реализуемую на нескольких уровнях: учебного предмета (разработана проектно-ориентированная программа дисциплины «Введение в педагогическую деятельность» для студентов профиля «Начальное образование»); уровень основной образовательной программы бакалавриата «Педагогическое образование» (изучение дисциплин проектного модуля учебного плана); уровень университета – Псковского государственного университета (ПсковГУ) (проекты, предложенные отделом молодёжной политики, например, Квест-Тур «Россия плюс», Открытая дискуссионная площадка "ТОК'ing"); города Пскова и области (участие студентов в проектах Псковского областного отделения Российского детского фонда «Учись, студент!», проекты «Непрерывная практика студентов ПсковГУ», организуемая в органах исполнительной власти Псковской области, а также в школах г. Пскова); наконец, уровень Российской Федерации (участие в конкурсах «Россия, устремлённая в будущее», «Твой ход», Всероссийской олимпиаде студентов «Я-профессионал») [6].

Эффективность проведённого исследования подтверждалась эмпирическими диагностическими исследованиями, направленными на выявление степени сформированности у студентов исследовательских умений. Мы согласились с позицией О. С. Андреевой, О. А. Селивановой и И. В. Васильевой, обосновывающей в качестве наиболее адекватного метода диагностики умений и навыков метод кейсов [7]. Студентам предлагался кейс, описывающий ситуацию из практики школы. Ситуация содержала в себе основную и ряд побочных педагогических проблем, которые студенты должны были выявить и решить, тем самым проявив свои исследовательские умения.

После предъявления кейс-ситуации студентам были предложены задания для её решения. Каждый вопрос был сформулирован с целью выявления уровня развития у студента определённого исследовательского умения. Таким образом, отдельные диагностируемые умения выступали в качестве критериев сформированности совокупности исследовательских умений обучающихся. Затем было осуществлено распределение по уровням и шкалирование номинативных показателей для каждого критерия.

Задание № 1: «Обозначьте проблему(ы), сложившуюся в данной ситуации; если Вы видите несколько проблем, укажите, какая из них главная», было направлено на выявление способности обозначать и формулировать проблему. Приведём пример показателей для данного критерия: высокий уровень: обучающимся выявлена главная, а также сопутствующие проблемы, противоречия сформулированы корректно, непосредственно относятся к данной ситуации (3 балла); средний уровень: сформулирована только главная проблема, но сформулирована не конкретно, или более одной проблемы, но не дифференцировано основное противоречие (2 балла); низкий уровень: сформулированная проблема не является основной, имеет косвенную связь с ситуацией кейса, или вовсе не относится к данной ситуации (1 балл).

По всем остальным заданиям также были расписаны и шкалированы номинативные показатели. Объем статьи не позволяет привести их все. Обозначим лишь сами задания.

Задание № 2: «Поставь цель, которую необходимо достичь, чтобы решить ситуацию в соответствии с выделенной проблемой (если вы выделили несколько проблем, остановитесь на одной из них – укажите: на какой именно)», направлено на выявление уровня развития умения формулировать цель. Задание № 3 «Объясните причину образовавшейся проблемы» направлено на выявление способности устанавливать причинно-следственную связь. Задание №4 «Предложите как можно больше вариантов решения данной проблемы» направлено на выявление уровня развития умения самостоятельно изобретать способ действия и находить разные подходы к решению ситуации. Задание № 5 «Если бы Вам поручили разрешить сложившуюся ситуацию, в соответствии и выделенной проблемой, какой план действий, направленных на решение

данной проблемы, Вы бы могли предложить?» направлено на выявление уровня развития умения разрабатывать план работы. Задание №6. Оцени свою работу (обведи нужный ответ, либо приведи другой: а) каждое задание было доступным для понимания и выполнения; работа выполнена полностью, каждое задание решено верно; б) не все задания оказались понятными; работа выполнена частично, были затруднения; в) задания невыполнимы; работа не выполнена. Данное задание направлено на выявление уровня развития умения оценивать работу.

По каждому критерию выделялся также очень низкий уровень его развития (0 баллов). Суть его состояла в отсутствии корректных показателей, проявляемых на более высоких уровнях развития критерия.

Далее мы обозначили общие уровни развития исследовательских умений:

**Высокий уровень:** студент верно ставит цели исследования, точно видит проблему, умеет правильно устанавливать причинно-следственные связи, находит верные разнообразные способы решения проблем, умеет разрабатывать логичный план работы, умеет объективно себя оценить (15-18 баллов).

**Средний уровень:** студент ставит цель исследования, видит проблему, устанавливает причинно-следственные связи, умеет составлять план, находит способы решения проблемы, умеет объективно оценить себя (10-14 баллов).

**Низкий уровень:** студент не всегда верно ставит цель исследования, неточно видит проблему исследования, недостаточно хорошо устанавливает причинно-следственные связи, не совсем логично умеет построить план своей работы, находит малое количество способов решения проблемы, недостаточно объективно себя оценивает (5-9 баллов).

**Очень низкий уровень:** студент в целом неверно ставит цель исследования, не может корректно сформулировать проблему, не устанавливает причинно-следственные связи, разрабатывает неактуальный план работы, находит неверные способы решения проблемы, оценивает свою деятельность необъективно (0-4 балла).

В экспериментальном исследовании участвовали студенты ПсковГУ, обучающиеся на программах педагогического образования: экспериментальная группа – 51 студент профиля «Начальное образование» и контрольная группа – 39 студентов профиля «Технология». Контрольная группа обучалась традиционно, в экспериментальной реализовывалось проектное обучение в логике, описанной в данной статье выше.

Результаты кейс-метода, проведенного на констатирующем и контрольном этапах диагностики, показали, что в контрольной группе не произошло существенных изменений в уровне развития у студентов исследовательских умений. Большинство показали низкий (46%) и средний (35%) уровни измеряемых показателей (на констатирующем этапе соответственно 44 % и 33 %). В экспериментальной группе показана значительная позитивная динамика. Так, количество студентов,

показавших высокий уровень исследовательских умений, увеличилось с 11 до 50% за счёт сокращения низкого (с 39 до 17%) и очень низкого (с 24 до 6%) уровней. Средний уровень остался без изменений. Особенно высокие результаты достигнуты по критериям: способность выделять и обозначать проблему: рост 34 % (с 36 до 70%), умение ставить цель для решения проблемы: рост 27% (с 14 до 41), умение устанавливать причинно-следственные связи: 32% (с 27 до 59%). Умения планировать, оценивать не показали такую высокую динамику, так как уже на этапе констатирующего эксперимента были представлены достаточно высоко развитыми. Но и по этим критериям положительная динамика по высокому уровню в экспериментальной группе существенна.

Представленные результаты позволяют сделать вывод, что предложенная система проектного обучения позитивно влияет на формирование основных исследовательских умений студентов – будущих учителей начальных классов.

#### **Список литературы**

1. Емельянова И. Н. Функции современных университетов: сравнительный анализ миссий отечественных и зарубежных вузов. Университетское управление: практика и анализ / И. Н. Емельянова, Л. М. Волосникова. – 2018. – Том 22. – №1. – С. 83 – 92.
2. Губайдуллин А. А. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения: автореф. дис.... канд. пед. наук / А. А. Губайдуллин. – Казань, 2011. – 23 с.
3. Абдулазимова Т. Х. Проектная деятельность обучаемых как основа формирования исследовательских компетенций в системе высшего образования // Проблемы современного педагогического образования / Т. Х. Абдулазимова, Ж. Б. Багичева. – 2020. – №69-4. – С. 4 – 7.
4. Краснобаева Т. Р. Проектная деятельность как средство формирования исследовательских умений студентов // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус» / Т. Р. Краснобаева. – 2020. – Т. 19. – № 1 (43). – С. 61-68.
5. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского обучения школьников // Фізика: проблеми викладання / А. И. Савенков. – 2007. – № 3. – С. 14–24.
6. Витковская И. М. Вовлечение студентов в учебно-профессиональную деятельность на основе проектно-ориентированного обучения // Герценовские чтения. Начальное образование / И. М. Витковская, Т. А. Соловьёва. – 2021. – Т. 12. – № 1. – С. 168-174.
7. Андреева О. С. Комплексная диагностика компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений подготовки // Образование и наука / О.С. Андреева, О. А. Селиванова, И. В. Васильева. – 2019. – Т. 21. – № 1. – С. 37–58.

#### **Подготовка студентов – будущих программистов по вопросам машинного обучения и нейронных сетей**

Власов Д.В. <sup>1</sup>, Власова Е.З. <sup>2</sup>

*[vip.zavkaf@mail.ru](mailto:vip.zavkaf@mail.ru)* <sup>2</sup>

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

**Аннотация.** Представлены результаты разработки программы "Машинное обучение и нейросети" для будущих разработчиков программного обеспечения. Обсуждается выбор и взаимосвязь тем программы, которые обеспечивают развитие учебной компетентности, навыков и квалификации в области наиболее сложных разделов современного искусственного интеллекта (ИИ).

**Ключевые слова:** машинное обучение, нейронные сети, искусственный интеллект, учебная программа.

**Введение.** В современном мире конкуренция между образовательными учреждениями на национальном и международном уровнях в области преподавания дисциплин искусственного интеллекта и использования продуктов с элементами ИИ становится все более заметной. Эти цифровые технологии следующего поколения являются важным элементом современного образования, позволяя студентам овладевать навыками и компетенциями, необходимыми для успешной работы и соответствия текущим требованиям рынка [1]. Разнообразные виды деятельности данного типа стали актуальными как в связи с ростом объема накопленных в мире данных, так и в связи с развитием вычислительных возможностей графических и специализированных тензорных чипов. В условиях интенсификации указанных процессов обретает актуальность разработка и внедрение современных учебных программ для подготовки будущих программистов, чья специализация затрагивает в той или иной мере такие профессиональные области деятельности как машинное обучение, глубокое обучение, анализ данных и большие данные.

Описанное технологическое ускорение и связанное с ним ускоренное развитие цифрового общества и его культуры заставляют будущих программистов сталкиваться с необходимостью быстрого освоения инструментов машинного обучения в целом, обучения нейронных сетей в частности, а также освоения современных методов анализа данных. Такое положение вещей требует либо адаптации существующих учебных программ и подходов для обучения указанных специалистов, либо разработки новых. Учебная программа, разработанная авторами данной статьи, представляет собой специализированный образовательный курс для подготовки программистов со специализацией в области систем искусственного интеллекта, с упором на глубокое обучение. Преимуществом данной учебной программы является оптимальный подбор тем и соответствующих лабораторных занятий, которые позволяют, оттолкнувшись от общих подходов машинного обучения, быстро перейти к изучению и практическому применению современных типов нейронных сетей, а также задач в области ИИ, являющихся актуальными в среднесрочной перспективе. При этом соответствующие темы укладываются в относительно небольшое количество учебных часов. Это позволяет студентам-программистам, уже

владеющим определёнными навыками в разработке программного обеспечения (ПО), совершить переход к актуальным технологиям ИИ за оптимальное время, получить возможность принять участие в разработке новых программных продуктов и решений, а также научиться адаптироваться к постоянным и быстрым изменениям в этой сфере. В данной статье обсуждаются основные положения и содержание учебной программы «Машинное обучение и нейросети», а также ее потенциальное влияние на формирование учебной компетентности и профессиональной подготовки будущих программистов в области глубокого обучения.

**Методология.** Содержание программы. Разработанная учебная программа состоит из пяти основополагающих тем.

1. Введение в машинное обучение и нейронные сети.
2. Нейронные сети и их основные компоненты.
3. Обучающая выборка и процесс машинного обучения нейронной сети.
4. Глубокие нейронные сети в задачах машинного обучения.
5. Обучение с подкреплением.

Первая тема учебной программы позволяет раскрыть обучающимся само понятие машинного обучения. В ней подробно объясняются различные типы задач машинного обучения и виды их практического применения. Рассматриваются различные ключевые понятия: данные, признаки, метки, обучение с учителем и без учителя. В рамках данной темы дается понятие об обучении нейронных сетей (глубоком обучении) как частном случае машинного обучения. Также студенты получают понимание о необходимости сбора данных для обучения той или иной машинной модели. Даются представления и демонстрируются практические примеры способов сбора обучающих наборов данных и поиска источников их сбора [2]. Студенты первый раз знакомятся с понятием обучающей выборки, а также валидационной и тестовой выборок в рамках метода отложенной (фиксированной по своим размерам) выборки.

В качестве базовых моделей машинного обучения в первой теме учебной программы студенты знакомятся с базовыми моделями линейной регрессии, логистической регрессии, получают первое понимание назначения функции потерь и какими они бывают. В связи с рассмотрением модели логистической регрессии дается базовый алгоритм градиентного спуска для минимизации ее функции потерь. Также они обзорно получают представление об алгоритмах на основе деревьев решений и ансамблей машинных моделей для задач обучения с учителем.

Во второй теме обучающиеся приобретают навыки знания о внутреннем устройстве одиночного искусственного нейрона и однослойного перцептрона. Они получают первые представления о нелинейных функциях активации нейронов: сигмоида, ReLU (Rectified Linear Unit), гиперболический тангенс и другие. Затем они учатся программировать данные базовые структуры с помощью современных



языков программирования типа Python или Julia, которые подходят для задач машинного обучения. Далее студенты изучают нейронную сеть прямого распространения на примере многослойного перцептрона с полносвязными слоями и осваивают математические формулы, которые применяются в алгоритме прямого распространения данных от входного слоя перцептрона к выходному, включая функции активации нейронов.

Также обучающимся даются обзорно другие важные варианты промежуточных слоев последовательной нейронной сети – слои нормализации (batch normalization layers) и слои исключения (dropout layers).

В рамках данной темы рассматриваются примеры задач, которые могут быть решены с применением однослойной и многослойной нейронной сети прямого распространения с различными вариантами внутренних слоев и функций активации. Аналогичные задачи, но на других наборах обучающих данных, студенты рассматривают на лабораторных работах и в рамках самостоятельного обучения.

Третья тема учебной программы посвящена более подробному разбору процесса обучения нейронной сети. Обучающиеся изучают в общем виде математическую базу, которая лежит в основе алгоритма обратного распространения ошибки. Данный алгоритм, с различными модификациями, является на настоящий момент основой для обучения большинства моделей нейронных сетей. Также студентам объясняется, как добавление слоев нормализации (normalization) и исключения (dropout) влияет с математической точки зрения на алгоритм обратного распространения ошибки. В частности, объясняются формулы изменения обучаемых параметров слоя типа batch normalization.

В тесной связи с подробным изучением алгоритма обратного распространения ошибки в данной теме рассматриваются алгоритмы стохастического градиентного спуска, градиентного спуска с мини-пакетами (mini-batch gradient descent). Кроме этого студентам даются в сжатом виде пример одного из алгоритмов Adagrad (адаптивный градиентный спуск) и RMSProp (среднеквадратичное распространение корня). Далее делается переход к изучению популярного алгоритма Adam (adaptive moment estimation – адаптивная оценка моментов).

После изучения математических основ обучения нейронных сетей студенты изучают различные варианты функций потерь (loss functions) и их применимость к типам задач в рамках курса.

В теме более подробно излагается роль валидационной и тестовой выборок в задачах обучения нейронных сетей. Студентам объясняется, какими программными способами, с помощью каких библиотек и фреймворков, можно делать перебор гиперпараметров моделей нейронных сетей [3, 4]. Вводится понятие кросс-валидации как общего подхода в машинном обучении. Поясняется насколько кросс-валидация совместима со спецификой алгоритмов глубокого обучения.

Излагается понятие кривой обучения для нейронной сети в зависимости от эпохи обучения. Также объясняется смысл и принципы построения кривой обучения произвольной машинной модели (не только нейронной сети) в зависимости от размера обучающей выборки. Рассказывается что такое валидационные кривые, как графические представления зависимостей метрики обучения от различных гиперпараметров модели.

Четвертая тема содержит достаточно подробное обзорное изложение различных архитектур современных глубоких нейронных сетей: сверточных (CNN), рекуррентных (RNN), сетей с долгой краткосрочной памятью (LSTM, GRU), автокодировщиков (Autoencoder, AE), генеративных сетей (GAN), трансформеров, глубоких сетей доверия (DBN), глубоких остаточных сетей (ResNets), сетей типа Mamba и другие актуальные современные архитектуры. Изложение проводится частично на качественном уровне, с использованием блок-схем подходящего вида, частично с математическим изложением отдельных ключевых узлов сетей различных архитектур и с примерами фрагментов программного кода. Студенты узнают о том, к каким классам задач машинного обучения подходят те или иные архитектуры, и какими ограничениями они обладают.

На лабораторных работах по данной теме студенты могут взять на выбор одной из архитектур нейронных сетей для исследования и обучения на некотором наборе данных. Затем, по итогу выполнения лабораторных работ студенты презентуют свои результаты и сравнивают специфики работы с различными архитектурами нейронных сетей в рамках свободного обсуждения на занятии.

Пятая тема посвящена отдельному классу задач машинного обучения с подкреплением. Сначала для студентов определяются основные концепции, понятия и подходы в данном направлении машинного обучения на основе примеров простых моделей без нейронных сетей типа алгоритмов Q-обучения (Q-learning). Далее делается переход к алгоритму DQN (deep Q-learning), который объединяет принципы глубоких нейронных сетей с Q-обучением, позволяя агентам учить оптимальные стратегии в сложных средах и действует в дискретных пространствах действий. Затем делается обзор алгоритмов DPG (deterministic policy gradient), которые являются классом методов обучения с подкреплением, использующимися для обучения агентов в средах с непрерывными пространствами действий. Наконец даётся представление (вместе с примерами) объединенного алгоритма DDPG (deep deterministic policy gradient), который совмещает принципы DQN и DPG. Объясняется настройка гиперпараметров алгоритмов. Делается обзор других актуальных алгоритмов глубокого машинного с подкреплением.

При освоении данной темы обучающиеся выполняют лабораторную работу по обучению глубоких машинных моделей с подкреплением на основе алгоритмов DQN, DPG и DDPG, а также любой актуальной машинной модели по выбору из этой области машинного обучения.

**Заключение.** В заключении данной статьи можно отметить, что разработанная учебная программа «Машинное обучение и нейросети» представляет собой важный инструмент для подготовки будущих программистов в области систем искусственного интеллекта с упором на глубокое обучение. Преимуществом программы является оптимальный подбор тем и лабораторных занятий, рассчитанный на ограниченное количество учебных часов. Это позволяет студентам быстро перейти к изучению и практическому применению современных типов нейронных сетей, а также задач обучения с учителем и с подкреплением. Учебная программа поможет студентам у владеющим определёнными навыками в разработке ПО, перейти к актуальным технологиям искусственного интеллекта за разумное время и адаптироваться к этой сфере профессиональной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Указ Президента РФ от 10.10.2019 N 490 (ред. от 15.02.2024) "О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации" (вместе с "Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года": система Консультант Плюс. [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_335184/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/) (дата обращения: 23.03.2024). – Текст : электронный.
2. Власова, Е. З. Разработка баз знаний – эффективная технология подготовки специалиста образования / Е. З. Власова, Д. В. Власов // Современное образование: традиции и инновации. – 2023. – № 2. – С. 200-204. – DOI 10.51623/23132027\_2302\_200. – EDN LHFFWU.
3. Шафорост, Н. В. Анализ алгоритмов машинного обучения для разработки модели рекомендательной системы по созданию учебных планов / Н. В. Шафорост, Д. В. Власов // Современное образование: традиции и инновации. – 2023. – № 2. – С. 226-230. – DOI 10.51623/23132027\_2302\_226. – EDN VLQGQR.
4. Шафорост, Н. В. Развертывание модели машинного обучения с использованием современного фреймворка FastaPI / Н. В. Шафорост, Д. В. Власов // Современное образование: традиции и инновации. – 2023. – № 3. – С. 102-106. – DOI 10.51623/23132027\_2303\_102. – EDN WVICZX.

#### **Цифровой след преподавателя и студента как показатель эффективности образовательной деятельности вуза**

Власова Е.З. <sup>1</sup>, Власов Д.В. <sup>2</sup>

*[vip.zavkaf@mail.ru](mailto:vip.zavkaf@mail.ru)* <sup>1</sup>

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

**Аннотация.** Цифровой след рассматривается как современный инструмент оценки качества образования; приведены конкретные результаты исследования по

использованию цифрового следа, образовательной аналитики для изучения динамики образовательного процесса и выявления вариантов повышения его эффективности.

**Ключевые слова:** цифровой след, оценка качества, образовательный процесс.

**Введение.** Конкуренция среди образовательных организаций как на национальном, так и на международном уровнях обусловила повышение требований к оценке их информационной открытости и деятельности. Важнейшей компонентой такой оценки является оценка качества образования. Она отличается многомерностью и «направлена на получение сведений об образовательной деятельности, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ» [1]. Согласно статье 95 закона «об Образовании» она является независимой и включает оценку качества подготовки обучающихся и оценку качества образовательной деятельности организаций. С ее помощью можно оценить степень конкурентоспособности вуза. Также она предполагает его самооценку в динамике по различным параметрам.

Существует множество источников информации для проведения оценки, однако в эпоху цифровизации образования наиболее эффективным, динамичным и содержательным источником является цифровой след. Его перспективность и значимость дополнительно усиливаются тем, что в образовательный процесс все более широко реализуется с использованием дистанционных образовательных технологий и в формате электронного обучения [2]. Как следствие меняется понятие эффективность. Оно приобретает новый смысл в цифровой реальности. Это мера затраченных ресурсов (специально созданных преподавателями электронных образовательных ресурсов (ЭОР), кадровых преподавательских ресурсов, способных качественно работать в условиях электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), общедоступных онлайн образовательных ресурсов, спектр цифровых технологий как технологический ресурс для эффективного решения образовательных задач и т. д.) на освоение обучающимися новой деятельности.

**Методология.** В РГПУ им. А. И. Герцена было проведено исследование по изучению влияния ЭИОС университета на качество обучения студентов. Рабочая группа, в которую входили и авторы статьи, учитывала, что цифровой след формируется в результате взаимодействия организаторов и участников образовательного процесса в ЭИОС среде. Цифровой след – это данные: 1) данные, характеризующие образовательную и профессиональную деятельность студента и преподавателя, отражающие динамику их развития; 2) данные диагностики; 3) данные образовательного содержания (содержание образовательных программ, модулей, дисциплин; учебные планы; электронные учебно-методические комплексы, фонды оценочных средств, методические материалы, материалы для самостоятельной работы, различные ЭОР; 4) данные об образовательном процессе (сведения о

фактическом участии в образовательном мероприятии, об образовательной деятельности, сведения о взаимодействии участников образовательного процесса и их взаимодействии с образовательными информационными системами, виды деятельности с ЭОР, данные коммуникаций; 5) данные об оценке образовательного результата и т. д.

Цифровой след собирался с целью анализа динамики (развитие или регресс) изменения состояния исследуемых субъектов (обучающихся и преподавателей), изучаемого образовательного процесса и его компонентов. Рабочая группа изучала цифровые следы студентов и преподавателей, придерживаясь следующего алгоритма работы: 1) проводилось описание алгоритма (формулировка цели, анализ каких данных делаем или сопоставление с чем проводим); 2) были выбраны технологические средства для сбора данных; 3) определен состав цифрового следа (принадлежит процессу, человеку, группе; источник цифрового следа); 4) осуществлен сбор цифрового следа (процесс был автоматизирован); 5) проведено построение DataSet (первичная обработка и разметка); 6) проведен анализ и визуализация (семантический и статистический); 7) дана интерпретация полученных результатов.

Достоверность цифрового следа, его качество зависят от полноты собранных данных. В проведенном исследовании приняли участие более 70% обучающихся и 72% преподавателей университета.

**Результаты.** Рассмотрим некоторые полученные результаты. На рисунке 1 представлен фрагмент входных необработанных данных опроса студентов об удовлетворённости использования преподавателями ресурсов электронной информационно-образовательной среды. В опросе приняли участие 711 студентов различных институтов и факультетов. Они ответили на 21 вопрос анкеты. Ответы на вопросы соответствуют либо номинальным, либо бинарными признакам в DataSet. Полученные «сырые» данные были надлежащим образом закодированы в числа для дальнейшей обработки методами Data Science [3, 4]. На рисунке 2 приведён результат предобработки собранных данных.

#### Общий опрос всех студентов

ID	Время создания	На каком факультете/в каком институте Вы обучаетесь?	Какая платформа для обучения дисциплине "ИНФКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ" использовалась?	Был ли предусмотрен фидбек (отклик преподавателя на выполненное задание, например, указание ошибок и как их можно исправить)	Необходимо ли фидбек преподавателя на выполненное задание, например, указание ошибок и как их можно исправить) в электронном курсе?	Был ли автоматический мониторинг присутствия студента на занятии (например, посредством QR-кодов)	Необходимо ли автоматический мониторинг присутствия студента на занятии (например, посредством QR-кодов) в электронном курсе?	Материалы, представленные для практического задания, были в разных форматах (например, одновременно и текстовый, и видео)?	Необходимо ли представлять материал для практического задания разным форматом (например, одновременно и текстовый, и видео)
82	2023-05-25 13:31:10	факультет химии	Авторская платформа преподавателей	да	да	да	да	да	/
125	2023-05-22 13:47:20	институт философии человека	Moodle	да	да	да	нет	да	/
228	2023-05-17 15:19:11	факультет математики	Авторская платформа преподавателей	да	да	да	да	да	/

Рис. 1 – Фрагмент необработанных входных данных опроса студентов об их удовлетворённости работой преподавателей, создаваемыми ими электронными материалами, организацией им образовательного процесса и работой ЭИОС университета в целом

```
datasets['Общий опрос всех студентов'].sample(5)
```

ID	Время создания	q_64	q_65	q_66	q_67	q_68	q_69	q_70	q_71	q_72	q_73	q_74	q_75	q_76	q_77	q_78	q_79	q_80	q_81	q_82	q_83	q_84	
70	1396905485	2023-05-25 17:10:23	17	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1
431	1388391390	2023-05-16 19:14:38	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
62	1396908760	2023-05-25 17:13:42	17	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
370	1388728359	2023-05-17 08:05:20	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
244	1389020418	2023-05-17 13:08:44	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Рис. 2 – Результат кодирования категориальных признаков в рамках предобработки исходного DataSet, полученного из опроса студентов университета

Наиболее показательные результаты опроса показаны на рисунках 3 и 4. Из них видно, что у студентов существует потребность в отслеживании своего прогресса по дисциплинам с использованием электронных средств университета, а также необходимость получать данные для рефлексии со стороны преподавателей после каждого выполненного практического задания.

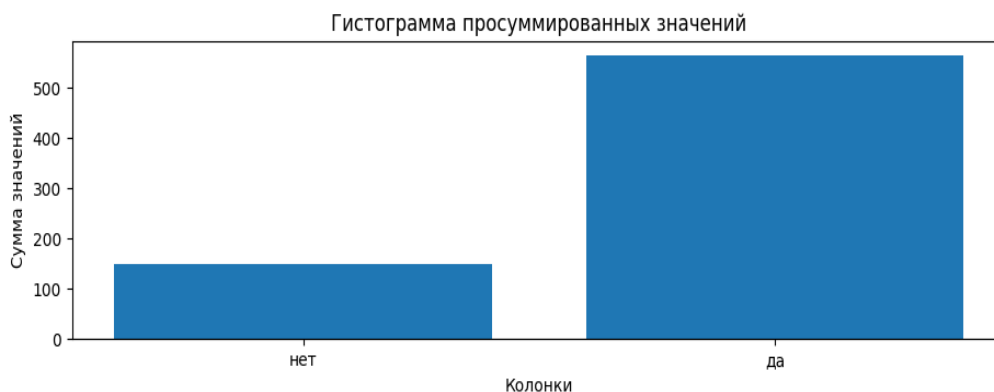


Рис. 3 – Вопрос студентам: «Был ли встроенный электронный журнал прогресса выполненных работ студентом?»

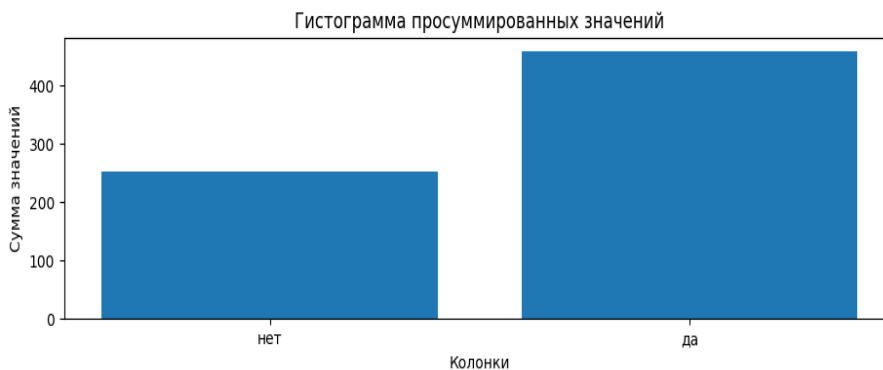


Рис. 4 – Вопрос студентам: «Была ли предусмотрена рефлексия (отзыв) после выполнения каждого практического задания?»

Приведём также пример сравнительного анализа ответов на один из вопросов, который задавался и студентам и преподавателям в рамках других электронных опросов (всего 28 вопросов). Часть этого анализа

представлена на сравнительной гистограмме (рисунок 5). Для сравнения степени схожести ответов преподавателей и студентов использованы: мера косинусной близости для векторов вероятностей вариантов ответа на заданный вопрос с применением случайного перестановочного теста для проверки уровня значимости (p-value) и такие метрики, как расстояние Йенсена-Шеннона и Кульбака-Лейблера. Результаты вычислений представлены в таблице 1.

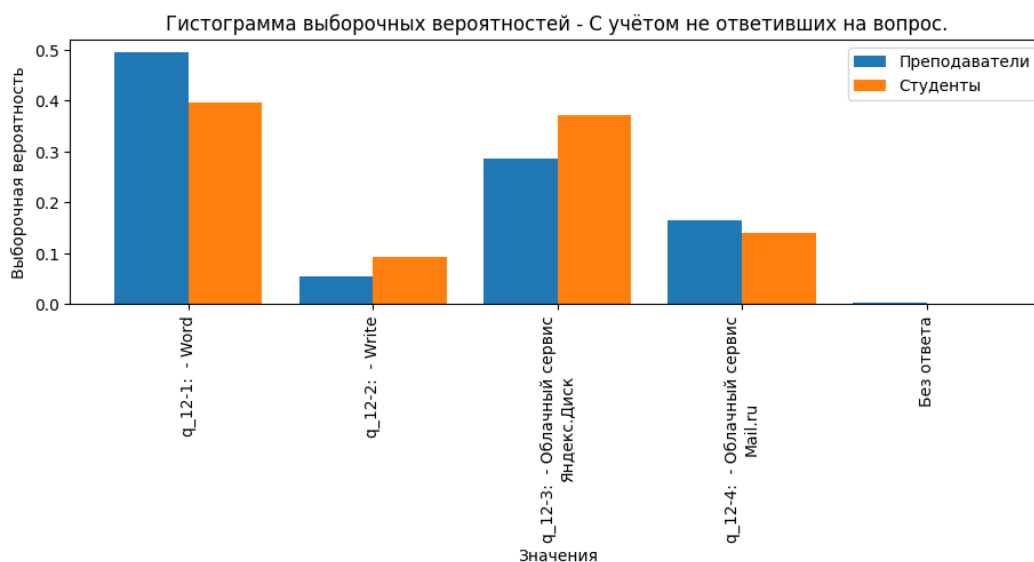


Рис. 5 – Вопрос студентам и преподавателям: «Какой инструмент вы используете для обработки текстовой информации?». Представлены вероятности вариантов ответа на заданный вопрос при условии, что респондент принадлежит к группе «преподаватели» или к группе «студенты»

Таблица 1 – Меры сравнения близости ответов преподавателей и студентов на вопрос «обработка текстовой информации»

Мера близости / метрика	Значение
Косинусная близость	0.972 уровень значимости: 0.009
Расстояние Йенсена-Шеннона	0.097
Расстояние Кульбака-Лейблера	0.038

Из приведённого фрагмента сравнительного анализа видно, что существует потребность в дальнейшем планомерном переводе как профессорско-преподавательского состава, так и студенческого сообщества университета на средства работы с текстовой информацией с открытым исходным кодом и рекомендованных нормативными документами в нашей стране.

По результатам проведенного исследования следует отдельно отметить, что визуализация результатов анализа цифрового следа студента может помочь преподавателям и самим студентам лучше понять данные и сделать выводы о динамике процесса обучения. Например, графики с динамикой активности студента могут показать, когда и при изучении каких тем студенты проявляют большую активность в обучении, а когда наоборот, активность снижается. Эти сведения могут помочь преподавателям адаптировать свой подход к организации и осуществлению процесса обучения, улучшить качество ЭОР. Визуализация результатов анализа цифрового следа студента позволяет им отслеживать свой прогресс в обучении и определять, на каких темах/разделах следует сосредоточить внимание, какие дополнительные материалы изучить и т. д.

**Заключение.** Анализ цифрового следа студента и визуализация результатов наглядно показал, как они взаимодействуют с электронными образовательными ресурсами и платформами обучения. Преподавателям эта информация полезна для принятия дидактически обоснованных решений при организации образовательного процесса. Использование образовательной аналитики позволило выявить положительные и отрицательные стороны организации образовательного процесса в университете, понять варианты его оптимизации и более эффективной организации с целью улучшения качества работы преподавателей, студентов и университета в целом. Конкретно выявлена необходимость разработки индивидуальных образовательных траекторий с ориентацией на переход к персонализированному образованию, повышения качества преподавания и обучения в вузе за счет использования инновационных технологий и цифровых инструментов, определенных нормативными документами Российской Федерации.

#### **Список литературы**

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ: система Консультант Плюс. [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 11.03.2024). – Текст : электронный.
2. Власов, Д. В. Цифровой след и перспективы его использования в высшем образовании / Д. В. Власов // Балтийский морской форум : Материалы XI Международного Балтийского морского форума. В 8-ми томах, Калининград, 25–30 сентября 2023 года. – Калининград: Калининградский государственный технический университет, 2023. – С. 36-42. – EDN AUUNGC.
3. Власова, Е. З. Большие данные для изучения эффективности организации электронного обучения в высшей школе в условиях пандемии / Е. З. Власова // Балтийский морской форум : материалы IX Международного Балтийского морского форума : в 6 т., Калининград, 04–09 октября 2021 года. Том 6. – Калининград: Обособленное структурное подразделение "Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота" федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего



профессионального образования "Калининградский государственный технический университет", 2021. – С. 11-15. – EDN XFMNLJ.

4. Власова, Е. З. Регрессионный анализ для обработки больших данных в образовании / Е. З. Власова, Д. В. Власов // Современное образование: традиции и инновации. – 2021. – № 4. – С. 65-68. – EDN UWEEFI

**Сопровождение молодых педагогов в профессиональной деятельности: стратегии успешной адаптации и развития. Из опыта работы МКУ «Центр развития образования» г. Саратов**

Гаврилюк В.В. <sup>1</sup>

*vitalife77@mail.ru* <sup>1</sup>

Центр развития образования, г. Саратов

**Аннотация.** В статье приводятся примеры стратегий сопровождения молодых педагогов на примере работы Центра развития образования г. Саратова. В основе выбора стратегий лежат эмпирические исследования, полученные в результате опросов. Анализ результатов эмпирического исследования лег в основу выработки стратегий сопровождения молодых педагогов, направленных на их закрепление в профессии: стратегия наставничества, стратегия внутрифирменной коммуникации, стратегия вовлечения в конкурсное движение, стратегия развития сообществ.

**Ключевые слова:** молодые педагоги, молодые специалисты, профессиональное становление молодого педагога, методическое сопровождение, адаптация молодых педагогов.

Одной из главных проблем современной педагогической теории и практики как в нашей стране, так и за рубежом является сопровождение молодых учителей. Такой интерес вызван необходимостью планомерного обновления педагогических кадров и научным поиском решений для создания системы непрерывного педагогического образования [1].

«Одной из приоритетных задач государства на сегодняшний день является привлечение к педагогической профессии талантливых и перспективных молодых людей», – заявил президент РФ В.В. Путин федеральному правительству и региональным властям. Система образования «стареет», и для решения этой проблемы необходимо принимать меры по привлечению молодых, активных и компетентных педагогов [2]. От того, как быстро они адаптируются к своей профессиональной деятельности и условиям жизни, зависит будущее нашей страны. От молодого педагога ждут эффективного вовлечения в профессиональную деятельность с первых дней, активное участие в решении профессиональных задач, однако проблемы, с которыми сталкиваются начинающие специалисты, зачастую приводят к их скорому решению сменить область деятельности и покинуть профессию [3].

В 2021/22 учебном году в учреждениях г. Саратова работало 375 молодых педагогов, средний возраст которых – 24 года. В 2022/23 численность увеличилась на 7,6% и составила 409 педагогов, в 2023/24

численность возросла на 11% и составила 460 педагогов. Завершили свою педагогическую карьеру в 2022 году 1.3% молодых педагога, в 2023 году численность уменьшилось на 0.2%. При этом, согласно статистическим данным, доля педагогов до 30 лет составляет 19%, а доля педагогов 31-35 лет – 8%.

Ряд современных исследователей утверждает, что начальные этапы профессионального пути педагога представляют собой непростой период перехода от обучения к практической деятельности, который включает в себя как продолжение обучения, так и психологическую адаптацию. «Американские горки эмоций», «крещение боем» и «научись плавать или утони». Термины, о которых говорят Дж.Ф. Кейн и К. Синглтон, лишь иллюстрируют, насколько сложны могут быть первые годы профессиональной деятельности учителя [4]. При этом данные убедительно показывают, что уровень мастерства педагога оказывает определяющее влияние на образовательные результаты школьников [5].

Отсутствие опыта в организации педагогического процесса, сложности в адаптации к новому коллективу и недостаточная методическая подготовка – основные причины ухода молодых специалистов из профессии. Важным аспектом является и то, что молодые педагоги не всегда готовы к тем нагрузкам и требованиям, которые предъявляют к их профессии. Таким образом, практическая задача сохранения и развития кадрового потенциала ставит перед нами задачу поиска стратегии сопровождения молодого педагога в процессе его профессионального становления.

Формирование профессиональной компетентности, «превращение» молодого педагога в мастера-преподавателя – это многоуровневый и многоступенчатый процесс. Решение этой проблемы требует комплексного подхода, где, на наш взгляд, определяющая роль отводится работе по социализации, формированию профессиональных компетенций и предоставлению поддержки и наставничества на этапе адаптации [6].

С целью моделирования траектории методического сопровождения и адаптации молодых педагогов г. Саратова в сентябре 2023 года МКУ «Центр развития образования» провел анкетирование молодых педагогов без стажа работы. В ходе анкетирования было выявлено, что 88% респондентов настроены оптимистично и уверены в своей профессиональной подготовке, 9% испытывают тревожность и неуверенность, 3% имеют смешанные чувства.

На вопрос «Какие Ваши сильные стороны?» респонденты выделили навыки общения (29%), личные качества (25%), профессиональные качества (24%), умение работать с цифровыми образовательными ресурсами (21%) и затруднились ответить 1%, ввиду отсутствия практического опыта. По результатам опроса стало известно, что 70% желают самореализоваться в профессии, 22% ожидают замотивированных учеников, а 8% надеются на доверие и взаимопонимание с учениками и коллегами.

На вопрос «Кем вы видите себя через пять лет?» ответы анкетированных распределились следующим образом: стать успешным учителем (64%), стать наставником (22%), стать заместителем директора (9%) и только 5% пока не определились с выбором.

По результатам анкетирования методисты МКУ «ЦРО» выявили, что 44% молодых педагогов переживают, смогут ли они войти в рабочий ритм и учебный процесс; 27% респондентов беспокоятся о том, как пройдет их первый урок; 24% считают, что не хватит времени воплотить все задуманное; 4% молодых учителей тревожит, смогут ли они найти общий язык с детьми.

В январе 2024 года было проведено повторное анкетирование для данной категории. На вопрос «По какому принципу Вы выбрали профессию?» получены ответы: по собственному желанию (48%), по примеру любимого педагога (23%), по престижу профессии (11%), последовали совету родителей и оценили гарантированную оплату труда (9%), прислушались к совету друзей (2%). Мотивом выбора для работы общеобразовательного учреждения для анкетированных стали: перспектива профессионального роста (55%), проживание в одном городе с родителями (18%), повышенная заработная плата (14%). На вопрос «Что Вам нравится в педагогической работе?» анкетированные ответили: учить и воспитывать детей (39%), творческий характер труда (25%), преподавать любимый предмет (24%), большой отпуск (13%).

На вопрос «Удовлетворены ли уровнем профессиональной подготовки?» респонденты ответили: удовлетворены своим уровнем профессиональной подготовки (54%), удовлетворены частично (44%), не удовлетворены (3%). Согласно результатам, в период адаптации молодые педагоги испытывают тревожность, пессимизм и чувство собственной неполноценности (43%); снижение интереса к работе (12%); не удовлетворены отношениями с коллегами (11%); испытывают страх перед учениками (9%). По результатам анкетирования выявлено, что молодых педагогов волнует: большая нагрузка (51%), старение педагогических кадров (22%), наличие в учреждении вакансий (10%), уход из учреждений педагогов пенсионного возраста (9%), безразличие своих коллег (4%).

Анкетирование показало, что 30% респондентов имеют трудности с отбором материала; 27% с выбором форм и методов учебных занятий; 26% с отсутствием наглядных пособий; 13% с определением структуры занятия. Согласно опросу, основными затруднениями в организации образовательного процесса оказались: составление календарно – тематического планирования (37%), общение с учащимися и их родителями (24%), проведение внеклассных мероприятий (20%), проведение уроков (14%).

Результаты опроса респондентов со стажем работы более двух показали, что в период адаптации испытывали чувство тревоги (21%); неуверенность в уровне своих профессиональных компетенций (17%);

снижение работоспособности (19%); страх в общении с администрацией и родителями учеников (28%); боязнь класса и страх перед учениками (9%); остальные отмечали нехватку времени, отсутствие поддержки со стороны администрации и коллектива, усталость от большого объема бумажной работы.

Основными причинами неудовлетворенности молодых педагогов условиями труда в образовательной организации являются: загруженность различной посторонней работой (41%); недостаток учебно-методической оснащенности (20%); чрезмерная педагогическая нагрузка – *более 20 часов в неделю* (26%); отсутствие социальных гарантий (10%); остальные назвали недостаточно высокий уровень зарплаты, неравномерное распределение педагогической нагрузки, отсутствие помощи и поддержки руководства в конфликтных ситуациях с родителями.

По результатам анализа эмпирического исследования были разработаны стратегии сопровождения молодых педагогов, направленные на их закрепление в профессии: стратегия наставничества; стратегия внутрифирменной коммуникации; стратегия вовлечения в конкурсное движение; стратегия развития сообщества, т. е. формирование гомогенных групп молодых специалистов.

Основная стратегия поддержки молодых педагогов заключается в наставничестве. В рамках данной стратегии в каждой школе муниципалитета разработана целевая модель наставничества, которая является одним из инструментов, обеспечивающих комфортное вхождение в профессию молодых учителей и сохранение кадрового потенциала города [7]. В масштабах муниципалитета опытными педагогами и методистами МКУ «ЦРО» проводятся ежегодные семинары-практикумы для молодых педагогов, психологические тренинги для социально-психологической адаптации. В течение года методисты и наставники проводят профессиональные консультации и посещают уроки молодых учителей, чтобы оценить их соответствие требованиям системно-деятельностного подхода. «Искусство общения. Секреты взаимодействия» – цикл мероприятий, где в роли наставников выступают сами молодые педагоги, когда работают с учащимися классов психолого-педагогической направленности.

Стратегия внутрифирменной коммуникации – это инструмент, который обеспечивает диалог руководителя и коллектива в деловом поле. Данная стратегия позволяет знакомить молодых специалистов с текущими событиями в образовательном учреждении и планами руководства; задавать и поддерживать стандарты качества работы; спланировать коллектив; отмечать успехи, выражать признание, воодушевлять; формировать образ образовательного учреждения на основе его миссии и целей. Эффективно выстроенные внутренние коммуникации показывают педагогам, что школа их видит, понимает и проявляет о них заботу. Новичкам это помогает быстрее адаптироваться в коллективе, лучше узнать учреждение и законы, по которым оно существует, понять, к кому

обратиться, если столкнулся с трудностями. Тем, кто работает несколько лет (1-3 года), внутренние коммуникации помогают выйти в режим эффективности, сфокусироваться на личном прогрессе и отслеживать его результаты. Эта группа педагогов уже вошла в рабочий ритм и освоилась, но все еще нуждается в поддержке и советах более опытных коллег. Им важно внутреннее сообщество, к которому можно обратиться с профессиональными сомнениями или поделиться наработками, представить новые решения. Педагоги, работающие в организации пять и более лет, достигнув весьма высоких результатов, часто страдают от профессионального выгорания или «синдрома самозванца» – не верят в заслуженность своих профессиональных результатов, не готовы их присвоить и опасаются разоблачений. Коммуникация с руководством позволяет им удостовериться, что достижения и успехи не остались незамеченными. Кроме того, для них важна возможность делиться своим опытом с молодыми коллегами [8].

В фокусе внимания стратегии вовлечения в конкурсное движение находится включение молодых педагогов в конкурсы профессионального мастерства и конкурсные события, которые создают благоприятную мотивационную среду для профессионального развития и роста учителя, выявляют творческих и инициативных педагогов, а главное, повышают конкурентоспособность молодого специалиста.

Овладение технологией самоанализа педагогического опыта, выявление его наиболее значимых аспектов, развитие умения оценивать свои успехи с точки зрения педагогической значимости, целесообразности и продуктивности – все это является необходимым условием для получения положительного результата в профессиональном развитии и прохождении конкурсных мероприятий, а также компетентного и личностного роста педагогов. Конкурс ставит участника в позицию исследователя и даёт возможность проанализировать проблемы, с которыми он сталкивается на практике (выявление противоречий, формулирование концептуальной основы опыта, самоанализ педагогической деятельности и т.д.). Осознание необходимости их решения формирует у педагога потребность в постоянном саморазвитии.

Ежегодно в муниципалитете проводятся конкурсы и фестивали профессионального мастерства для молодых педагогов. Кроме традиционного конкурса молодых специалистов «Педагогический дебют», одним из самых популярных является конкурс для молодого педагога и наставника «Мы команда». В 2023 году в конкурсе принимали участие 32 команды города, в 2024 году команд-участников стало уже 46. Следует отметить, что подготовка материалов для каждого конкурсанта – это настоящая школа карьерного роста, поскольку в этот период он направляет свои усилия на то, чтобы структурировать и систематизировать свой опыт. И для многих педагогов эта деятельность действительно становится отправным пунктом для дальнейшего становления в профессии.

Стратегия развития сообщества как модель естественной ассимиляции молодых учителей в образовательную среду школы, района, города. С этой целью в МКУ «Центр развития образования» реализуются муниципальные проекты «Школа становления профессионального мастерства молодого педагога» и «Клуб молодого педагога», главная задача которых – обеспечение условий для проектирования вариативных профессиональных и образовательных траекторий для непрерывного профессионального развития молодого специалиста.

Муниципальный проект «Школа становления профессионального мастерства молодого педагога» рассчитан на молодых специалистов со стажем работы до 1 года. В рамках проекта «Клуб молодого педагога» (для молодых специалистов со стажем работы до 3-х лет) реализуются следующие направления:

«Я – педагог!» – рубрика для обмена опытом и демонстрации творчества молодых специалистов, пул эффективных практик;

«Лаборатория опыта» – создание событийной среды: проведение семинаров, мастер-классов, тренингов личностного развития и психолого-педагогических практикумов;

«Молодым педагогам – наставники» – методический десант, основная идея которого направлена на оказание помощи на рабочем месте молодым специалистам в части методического сопровождения (посещение уроков и их анализ по карте урока/занятия) и психологическое сопровождение педагогов, направленное на профилактику профессионального выгорания;

«Молодые – детям» – работа молодых педагогов в качестве наставников с классами психолого-педагогической направленности.

В 2023 году впервые была проведена выездная профильная сессия – трехдневный интенсив для 32 молодых педагогов (стаж педагогической деятельности – до 3-х лет). В ходе сессии для участников были проведены занятия по командообразованию и ораторскому искусству, мастер-классы от педагогов-наставников, психологов, эффективных руководителей муниципальных учреждений, победителей конкурсов профессионального мастерства. Итогом образовательного события стала защита проектов молодых педагогов на метапредметные темы: «Точка», «Система», «Процесс» и «Время».

Таким образом, стратегии сопровождения и профессионального развития играют ключевую роль в формировании успешной педагогической карьеры начинающих специалистов. Поддержка, обучение, общение и личностный рост необходимы молодым педагогам, чтобы стать профессионалами в своей области и оставаться в профессии на протяжении всей своей карьеры.

#### **Список литературы**

1. Федоров О.Д., Стратегия сопровождения молодого учителя в процессе его профессионального становления: результаты эмпирического исследования, //

- Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 278-282
2. Кокшаров А.В. Программа адаптации молодых педагогов в общеобразовательных учреждениях // Интеллигенция и мир. – 2013. – №1. – С. 95
  3. Тарабарина Т.И. СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30986> (дата обращения: 11.02.2024).
  4. Kain, J.F., & Singleton, K. (1996). Equality of educational opportunity revisited. *New England Economic Review*, May/June, 87-111. Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard: the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), С. 379-398
  5. Хэтти, Дж. Видимое обучение: синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников/Джон Хэтти; [перевод – Н.В.Селиванова], – Москва: Национальное образование, 2017. –С.495
  6. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н., Профессиональное становление молодого педагога как психолого-педагогическая проблема// Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2. –С. 358-360
  7. Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии: Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция. Часть 2 / Уральский государственный педагогический университет; главный редактор Г. А. Кругликова. – Екатеринбург: [б. и.], 2023. – 1 CD-ROM. – Текст: электронный.
  8. Ларионова Г., Внутренние коммуникации: можно ли достичь единства в школьном коллективе? // Педсовет [сайт]. 21.12.2021. – URL: <https://pedsovet.org/article/vnutrennie-kommunikacii-zacem-etot-instrument-obycnoj-skole> (дата обращения 8.02.2024)

## **Мультипотенциальность как ключевая способность будущих педагогов в процессе обучения в вузе**

Гарифуллина А.М. <sup>1</sup>

*aisylumgarifullina33@gmail.com* <sup>1</sup>

Казанский (Приволжский) федеральный университет

**Аннотация.** Идея мультипотенциальности возникла еще в Древней Греции. О том, что человек должен уметь многое, говорили древнегреческие философы: Демокрит, Аристофан, Софокл и Сократ с плеядой своих учеников. Мультипотенциальность трактуется как многочисленные возможности человека в различных областях и сферах жизни [4].

В статье нами рассматриваются отечественные и зарубежные исследования в области мультипотенциальности, сказывающиеся на «самости» человека: самоопределении, самоактуализации, самореализации. Цель – изучить профессионально-значимые компетенции для развития мультипотенциальных способностей будущих педагогов в процессе обучения в вузе.

Материалы и методы. Метод статистического анализа, метод инверсии, анкетирование и интервью позволили исследовать студентов-бакалавров и студентов-

магистров Института психологии и образования КФУ на предмет мультипотенциальности.

В ходе исследования было выявлено, что гораздо больше респондентов уверены в выбранной профессии, получив степень бакалавра, чем получив степень магистра. Из этого результата можно сделать вывод, что чем моложе были респонденты, тем больше они были уверены в выбранной профессии. Среди студентов магистратуры количество сомневающих было очень велико. По мнению большинства респондентов, магистрантов, это связано с тем, что приобретенный опыт мешает им быть объективными в процессе самореализации своего многогранного потенциала [4].

**Ключевые слова:** мультипотенциалы, трансдисциплинарность, профессиональные компетенции, будущие педагоги.

Данная тема выбрана не случайно, она в первую очередь обусловлена тем, что мультипотенциалы противопоставляются специалистам, в связи с чем не поощряются в педагогике, как и в системе образования в целом. В данном контексте вопрос развития мультипотенциальных способностей будущих педагогов в процессе обучения в вузе изучен не в полной мере. Необходимость развития мультипотенциальных способностей очевидна, поскольку может произойти трансформация личности уже после получения базового образования, когда приходит момент приступить к профессиональной деятельности, а выпускник не готов: ни морально, ни эмоционально [1, 2].

Современные условия жизни диктуют необходимость применения междисциплинарного (трансдисциплинарного) подхода во всем, и в частности при подготовке студентов высших учебных заведений, что впоследствии может способствовать развитию мультипотенциальных способностей будущих педагогов [3].

Исследованиями в области мультипотенциальности стали заниматься относительно недавно, а вот о структуре человеческих способностей начали говорить задолго до возникновения проблемы мультипотенциальности: Б.Г. Ананьев, Т.И. Артемьева, Э.А. Голубева; о природе возникновения человеческих навыков и умений в контексте развития личности – А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн; об осуществлении организации профессионального, нравственного, гражданского, культурного самоопределения студента – Б.М. Теплов, Л.И. Уманский.

Между тем, вопросы подготовки будущих педагогов способных к развитию мультипотенциальных способностей раскрыты в работах Э. Вапник, Д.А. Хорошилова, М.С. Гусельцевой.

Среди современных отечественных исследователей проблемами идентичности, самоопределения и мультипотенциальности студентов педагогических вузов в контексте социокультурных изменений занимаются Т.А. Жукова, Я.В. Черных.

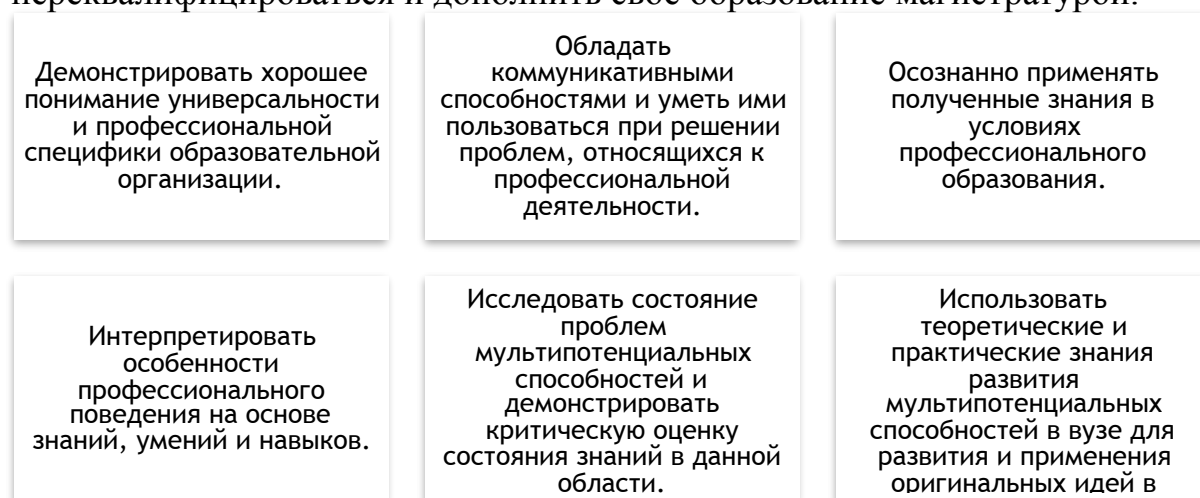
Трансдисциплинарностью в мультипотенциальном контексте занимаются: Е.И. Щепланова, И.А. Лыкова, А.Ю. Бутрим.



В процессе нашего исследования нами были предложены особые, профессионально-значимые компетенции для мультипотенциалов, которые были определены путем экспериментального исследования бакалавров и магистров, будущих педагогов образовательных организаций.

Мультипотенциальность должна стать важной идеей в философии вузовского образования, а значит, смыслом педагогической деятельности. Преподаватели вуза призваны воспитывать потенциально способного к самостоятельным и ответственным действиям студента с его собственным культурным видением, интересами и взглядами, не ограниченными философией специализации [5].

На рисунке 1 отражены шесть компетенций, которыми должны обладать те, кто прошел первоначальный процесс самоопределения, однако передумал в процессе профессиональной подготовки, и решил переквалифицироваться и дополнить свое образование магистратурой.



**Рис.1.** Профессиональные компетенции для развития мультипотенциальных способностей будущих педагогов в процессе обучения в вузе.

В новейшей истории дискурс мультипотенциальности индивида задан двумя вопросами. Это возникновение новых специальностей и профессий с дальнейшим запросом к классическим университетам. Также, первые попытки выбора специализации приходятся на более юный возраст школьников, что связано с опасениями некорректной профориентационной работы. В связи с этим, мы рассматриваем мультипотенциальные способности будущих педагогов в контексте их профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение сплетено с присоединением будущего педолога в то или другое профессиональное объединение. Осмысление выпускником социальных норм и правил – социокультурная составляющая профессионального самосознания, которая измеряется восприимчивостью к успешному функционированию в своих и социальных интересах.

Вопрос развития мультипотенциальных способностей будущих педагогов в процессе обучения в вузе, сподвигнувший нас к организации исследования, вызван рядом условий, связанных, в особенности, с

функционированием научно-образовательной структуры, где первостепенными подразумеваются такие концепции, как овладение юным поколением основополагающих социокультурных навыков, формирование умений в сфере самоорганизации познавательной деятельности, способствование включению юных профессионалов в глобализированный мир путем наращивания у них перспектив обособленного ориентирования в коммуникационном пространстве и самовыражения в нем.

Из проведенного исследования можно сделать вывод, что мультипотенциальность – наращиваемый компонент, его можно в себе развить и совершенствовать. Мультипотенциальность – это гибкий навык, который поможет в процессе становления личности будущего педагога лучше понимать себя и свое предназначение. Мультипотенциальность может стать инструментом в достижении «самости» студента – будущего педагога.

#### **Список литературы**

1. Валеева, Р.А. Сущностно-содержательная характеристика мультипотенциальности педагога / А.М. Гарифуллина, Р.А. Валеева // VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. – Казань, 2021. – Том 4. – С. 90-96.
2. Вапник, Э. Мультипотенциалы: руководство для тех, кто уже вырос, но так и не решил, кем хочет стать /Э.Вапник/ Москва: Эксмо, 2020 – 256 с.
3. Гарифуллина, А.М. Мотивация будущих педагогов к развитию мультипотенциальных способностей / А.М.Гарифуллина, Р.А.Валеева // Научно-методический журнал. Мир образования – образование в мире. – 2023. – № 2. – С. 86-98.
4. Гарифуллина А.М. Профессиональные компетенции для развития мультипотенциальных способностей будущих педагогов в процессе обучения в вузе. Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2023;(6):153-159. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2023.6.19>
5. Корнева, И.Г. Педагогическая поддержка развития способности к жизненному самоопределению студентов вуза (в процессе обучения иностранному языку): специальность 13.00.01: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Корнева Инна Германовна; Казанский федеральный университет.- Казань, 2021.- с.321/

### **Эффективное применение больших языковых моделей в преподавании академического письма на английском языке на примере ChatGPT 3.5**

Гелвановский Г.В. <sup>1</sup>

*g.gelvanovsky@innopolis.ru* <sup>1</sup>

Университет Иннополис

**Аннотация.** Данная статья исследует потенциал и применение модели искусственного интеллекта ChatGPT 3.5 в контексте обучения академическому письму на английском языке. Статья обсуждает принципы составления запросов (промптов) для оптимального взаимодействия с ChatGPT 3.5, а также приводит примеры его применения для повышения эффективности обучения и развития профессиональной

компетентности преподавателей. Предложенные способы включают в себя улучшение производительности труда, кастомизацию учебных материалов, демонстрацию различных стилей написания текстов, автоматизацию обратной связи, разъяснение сложных концепций, обеспечение последовательности оформления материалов, создание четких инструкций и поддержку языковой компетентности. Этот анализ подчеркивает потенциал ChatGPT 3.5 в качестве инструмента для инновационного и эффективного обучения академическому письму на английском языке.

**Ключевые слова:** ChatGPT 3.5, большие языковые модели (БЯМ), обучение академическому письму на английском языке, принципы составления запросов (промтов), производительность труда преподавателя, кастомизация учебных материалов.

**Введение.** 30 ноября 2022 г. компания OpenAI впервые выпустила в открытый доступ ChatGPT, большую языковую модель (БЯМ) с генеративным искусственным интеллектом. Появление ChatGPT произвело эффект разорвавшейся бомбы во многих областях. Уже в феврале 2023 агентство «Рейтер» сообщило, что ChatGPT активно используют 100 млн. человек [1]. Несмотря на то, что компания OpenAI заблокировала использование ChatGPT в России, 11% россиян тоже пользуются этой БЯМ [2]. Такое быстрое распространение ChatGPT закономерно вызвало опасение широкой общественности, особенно в образовании. Так, государственные школы Нью-Йорка заблокировали использование ChatGPT в образовательном процессе [3]. К запрету вскоре присоединились школы Лос-Анджелеса и Балтимора [4]. Один калифорнийский преподаватель даже заявил, что ChatGPT положил конец обучению письменному английскому [5]. В России международные опасения подогрел скандал со студентом, который защитил дипломную работу, написанную ChatGPT [6]. Этот скандал вызвал широкую дискуссию об использовании БЯМ в образовании [7]. Не остался в стороне от дискуссии и Университет Иннополис [8]. Кроме того, в феврале 2023 в Университете Иннополис была создана рабочая группа, в задачу которой входило определить возможности и способы применения БЯМ в обучении академическому письму на английском языке. В результате обсуждений и экспериментов с ChatGPT 3.5. был сделан вывод, что ChatGPT способен принести значительные выгоды преподавателям академического письма на английском языке.

**Принципы составления запросов (промтов).** ChatGPT может дать преподавателю определенные преимущества. Однако, чтобы эффективно воспользоваться возможностями ChatGPT, преподаватель должен соблюдать следующие основные принципы разработки запросов (промтов):

1. Определить роль, которую должен взять на себя ChatGPT 3.5.
2. Использовать глаголы действия.
3. Выражаться конкретно, подробно и четко.
4. Использовать примеры.

5. Указывать цель, длину и стиль ответа (официальный, неформальный, академический, технический, деловой и т. д.).
6. Попросить ChatGPT 3.5 сохранить уникальность ответа.
7. Попросить ChatGPT 3.5 запросить разъяснения, если запрос (промпт) неясен.

**Пример эффективного запроса (промпта) на английском языке:**

*Act as an Academic Writing instructor. Generate a comprehensive writing task for university-level Computer Science students with a B2 CEFR proficiency level. The task should focus on the topic of 'Artificial Intelligence in Modern Applications.' The task length should be 5 sentences. Use formal academic style. Follow this example: "Some people think that parents should teach their children how to be good members of society. Others, however, believe that school is the best place to learn this. Discuss both views and give your own opinion" [9]. Ensure the response is unique and does not replicate generic information. If any part of the prompt is unclear or needs clarification, ask me for additional details before proceeding with the response.*

Зная принципы построения запросов (промптов), можно перейти к тому, как преподаватель академического письма на английском языке может воспользоваться функциональными возможностями ChatGPT 3.5. Для таких возможностей ниже приводятся примеры запросов (промптов). Обратите внимание, что приведенные примеры запросов (промптов) содержат только основные инструкции для ChatGPT 3.5, но не роль, контекст и детали. Такое сокращение было сделано для краткости.

**Повышение производительности труда преподавателя.** ChatGPT 3.5 может быстро и легко создавать уместные и разнообразные примеры академических текстов на английском языке, а также связные объяснения для письменных заданий. Такая быстрота и легкость позволяет снизить нагрузку на преподавателя без ущерба для качества учебного материала. Сэкономленное время позволит преподавателю сосредоточиться на других аспектах преподавания академического письма на английском языке.

**Кастомизация готовых учебных материалов.** ChatGPT 3.5 позволяет оперативно модифицировать готовые учебные материалы, тем самым удовлетворяя индивидуальные потребности студентов и создавая актуальный и интересный контент.

**Пример запроса (промпта) на кастомизацию:**

*Modify the example below to be used to explain Present Perfect usage to Computer Science students at A2 level.*

*Example: I have visited Paris multiple times. (The action of visiting Paris is completed, but the experience is relevant to the present.)*

**Демонстрация стилей написания текстов.** ChatGPT 3.5 может демонстрировать стили письма на английском языке, подходящие для различных научных и профессиональных ситуаций. Эта БЯМ может создавать хорошо структурированные фрагменты исследовательских работ, профессиональные электронные письма с различными тонами и

уровнями формальности, лаконичную и точную техническую документацию, а также контент в стиле блога.

**Пример запроса (промпта) для демонстрации стилей:**

*Write an example of a professional and formal email in Computer Science.*

**Улучшение качества обратной связи.** ChatGPT 3.5 позволяет автоматизировать выдачу обратной связи по заданиям студентов, таким образом повышая ясность и точность изложения на английском языке, а также качество тезисов, аргументации, логики изложения и формата цитирования.

**Примеры запросов (промпта) на улучшение обратной связи:**

1. *Provide specific suggestions to improve the clarity and precision of the following passage: [insert the passage or specific sentence].*
2. *Offer guidance on refining and strengthening the thesis statement in the following passage: [insert the thesis statement].*
3. *Suggest ways to better integrate evidence to support the arguments in the following passage: [insert the relevant paragraph or section].*
4. *Provide recommendations to improve the logical flow between ideas in the following section: [insert the relevant paragraph or passage].*
5. *Suggest corrections to improve the citation format in the following section: [insert the relevant paragraph or citation].*

**Разъяснение понятий.** ChatGPT 3.5 может помочь преподавателям объяснить сложные концепции более простым и понятным языком, тем самым помогая студентам четко излагать технические идеи в своих научных работах на английском языке.

**Пример запроса (промпта) на разъяснение:**

*Break down the following technical concept into simple and understandable language: [insert the technical concept]. Provide a clear and concise explanation that students can use to communicate this concept effectively in their academic writing.*

**Обеспечение последовательного оформления учебных материалов.** ChatGPT 3.5 может гарантировать последовательность оформления учебных материалов преподавателя. Такая последовательность возможна благодаря тому, что ChatGPT способен придерживаться заданных шаблонов и рекомендаций. Такой функционал БВЯ уменьшает возможные различия в учебном плане и гарантирует, что каждый студент получит одинаковые инструкции, позволяя сохранить единую стратегию преподавания, снизить вероятность путаницы среди студентов и обеспечить единообразный опыт обучения.

**Пример запроса (промпта) на последовательное оформление:**

*Generate sample thesis statements for an academic writing course, ensuring a consistent style and structure. Emphasize clarity and coherence in articulating the main argument.*

**Создание четких инструкций.** ChatGPT 3.5 может генерировать инструкции по выполнению письменных заданий, связывая их с указанными планируемыми результатами обучения.

**Пример запроса (промпта) на создание инструкций:**

*Generate instructions for a writing assignment aligning this assignment with the following Intended Learning Outcome: understand the principles of effective sentence structure.*

**Создание учебных материалов.** ChatGPT 3.5 может увеличить количество ресурсов, доступных преподавателю академического письма на английском языке. Как уже указывалось выше, преподаватели могут попросить ChatGPT создать высококачественные образцы письменных работ на английском языке, демонстрирующие эффективную технику письма. Кроме того, преподаватели могут попросить ChatGPT подготовить дополнительные тексты для чтения или упражнения, адаптировав эти материалы к конкретной учебной теме. Наконец, преподаватели могут использовать ChatGPT 3.5 для создания вопросов для обсуждения на занятиях по взаимному рецензированию академических текстов.

**Пример запроса (промпта) на создание учебных материалов:**

*Generate peer-review discussion questions for Academic Writing students. Topic: peer-reviewing research proposals in Computer Science.*

**Поддержка языковой компетентности.** Наконец, ChatGPT 3.5 может помочь преподавателям создавать наглядные примеры и упражнения для улучшения языка студентов. Такие примеры и упражнения могут быть посвящены идиомам, выбору слов или структуре предложений. Более того, ChatGPT может генерировать упражнения на отработку профессиональной лексики, а также выдавать примеры использования академического языка с заданным уровнем формальности, стилем цитирования и изучаемыми научными выражениями.

**Пример запроса (промпта) на языковые упражнения:**

*Generate a vocabulary exercise to practice the following terms at B1 level: Machine Learning, Cybersecurity, Artificial Intelligence, and Encryption.*

**Заключение.** В современной образовательной парадигме внедрение современных технологий играет ключевую роль в оптимизации процессов обучения. Использование инструментов искусственного интеллекта, таких как ChatGPT, открывает новые перспективы для преподавателей академического письма. Однако, для максимальной эффективности такого использования необходимо соблюдать определенные принципы. Каждый из них призван обеспечить оптимальное взаимодействие с данным технологическим инструментом и максимальную выгоду от его применения в образовательном процессе. Таким образом, внедрение ChatGPT не только расширяет возможности преподавателей, но и содействует повышению качества обучения, делая его более эффективным и адаптированным к современным требованиям.

**Список литературы:**

1. Hu K. ChatGPT sets record for fastest-growing user base – analyst note [Электронный ресурс]. // Reuters. URL: <https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01/> (дата обращения: 28.02.24)
2. ChatGPT оказался самой популярной нейросетью у россиян [Электронный ресурс]. // РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20230519/chatgpt-1872804735.html> (дата обращения: 28.02.24)
3. Elsen-Rooney M. NYC education department blocks ChatGPT on school devices, networks [Электронный ресурс]. // Chalkbeat New York: Essential education reporting in New York. URL: <https://www.chalkbeat.org/newyork/2023/1/3/23537987/nyc-schools-ban-chatgpt-writing-artificial-intelligence/> (дата обращения: 28.02.24) /
4. Shen-Berro J. New York City schools blocked ChatGPT. Here’s what other large districts are doing [Электронный ресурс]. // Chalkbeat New York: Essential education reporting in New York. URL: <https://www.chalkbeat.org/2023/1/6/23543039/chatgpt-school-districts-ban-block-artificial-intelligence-open-ai/> (дата обращения: 28.02.24)
5. Herrman D. The End of High-School English [Электронный ресурс]. // The Atlantic. URL: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/openai-chatgpt-writing-high-school-english-essay/672412/> (дата обращения: 28.02.24)
6. Абрамов А. Нейросеть за один вечер написала диплом за российского студента. Преподаватели в шоке – как теперь проверять знания? [Электронный ресурс]. // Комсомольская Правда. URL: <https://www.msk.kp.ru/daily/27460/4714947/> (дата обращения: 28.02.24)
7. Безуглый Т.А., Ершова М.Е. Использование текстовых нейросетей и искусственного интеллекта в учебных работах студентов // Проблемы современного образования: Журнал. – 2023. – № 5. – С. 206–216.
8. Gelvanovsky G., Saduov R. The Impact of ChatGPT on Academic Writing Instruction for Computer Science Students [Электронный ресурс]. // ResearchGate: препринт. URL: [https://www.researchgate.net/publication/377767441\\_The\\_Impact\\_of\\_ChatGPT\\_on\\_Academic\\_Writing\\_Instruction\\_for\\_Computer\\_Science\\_Students?\\_sg%5B0%5D=7\\_PnA23YRIWNexg3zhA8NyctOf7IfMfKl3qNYopIIZx2oHZyP\\_-62E64-KxnoC97hn5PKDYfMr3PIY4d9KPhCNQKd7aBzYHbnbV1uGFz.MkhhSYDiHGhhGD6F6djNmfQAXq0nBuK6eicp7QZJFt8jWk2EsyGaQ9vLZItadSUIzzdV2HPonMqRPIIfYtSc7A](https://www.researchgate.net/publication/377767441_The_Impact_of_ChatGPT_on_Academic_Writing_Instruction_for_Computer_Science_Students?_sg%5B0%5D=7_PnA23YRIWNexg3zhA8NyctOf7IfMfKl3qNYopIIZx2oHZyP_-62E64-KxnoC97hn5PKDYfMr3PIY4d9KPhCNQKd7aBzYHbnbV1uGFz.MkhhSYDiHGhhGD6F6djNmfQAXq0nBuK6eicp7QZJFt8jWk2EsyGaQ9vLZItadSUIzzdV2HPonMqRPIIfYtSc7A) (дата обращения: 28.02.24)
9. Thompson, J. Some People Think That Parents Should Teach Children How to Be Good Members of Society Sample Essay [Электронный ресурс]. // IELTS Material.com. URL: <https://ieltsmaterial.com/some-people-think-that-parents-should-teach-children-how-to-be-good-members-of-society/> (дата обращения: 28.02.24)

## **STEAM обучение на цифровой платформе «Учим учиться» как один из векторов развития современного образования**

Глыбина Т.А.<sup>1</sup>, Комарова Т.А.<sup>2</sup>, Шкиль О.С.<sup>3</sup>

*www.tanja.76@mail.ru*<sup>2</sup>, *shkil91@gmail.com*<sup>3</sup>

МАОУ гимназия №22 города Калининграда

**Аннотация.** Данная статья представляет возможности цифровой платформы «Учим учиться» на примере опыта работы обучающихся и педагогов МАОУ «Гимназия №22».

**Ключевые слова:** цифровая платформа «Учим учиться», клавиатурное письмо, понятийное мышление, детское тьюторство.

**Цель:** популяризация возможностей цифровой платформы «Учим учиться» в рамках STEAM обучения в МАОУ «Гимназия №22» города Калининграда.

**Задачи:**

- познакомить педагогов с возможностями цифровой платформы «Учим учиться»;
- продемонстрировать опыт реализации данной платформы на базе МАОУ «Гимназия №22» города Калининграда;
- предоставить результаты STEAM обучения в рамках реализации работы на цифровой платформе «Учим учиться».

**Методы исследования:** анализ успеваемости обучающихся по предметам.

**Гипотеза исследования:** способствуют ли занятия на платформе повышению уровня успеваемости по предметам.

STEAM образование подразумевает смешанную среду, в которой обучающиеся начинают понимать, как можно применить научные методы на практике.

Педагоги в рамках STEAM образования могут реализовывать планы обучения, основанные на проектах технологии в качестве современных учебных материалов, способствующих профессиональному самоопределению обучающегося в условиях рынка труда, направляя на проектирование и исследование научно-технической деятельности.

Современные дети должны научиться учиться самостоятельно. Они должны выполнять задания, используя новую для себя информацию. Дети должны уметь проверять свою работу и исправлять ошибки. Они должны научиться оценивать себя и преодолевать трудности.

На цифровой платформе «Учим учиться» задания не делятся по предметам, все они работают на главный результат – развитие у детей младшего возраста цифровых общеучебных умений, основ понятийного мышления и функциональной грамотности.

Данная цифровая платформа была разработана следующими авторами:

**Кондратьева Ирина Николаевна**, директор электронного образовательного издательства "Мультимедиа-студии "Март", соруководитель проекта "Учим учиться". Лауреат Премии Правительства Российской Федерации в области образования. Лауреат Всероссийских мультимедиа-фестивалей "Контент".



**Муранов Алексей Анатольевич**, кандидат педагогических наук, руководитель проекта "Фундаментальные основы цифровой трансформации начального общего образования" Российского фонда фундаментальных исследований.

**Рубашкин Дмитрий Давидович**, директор Инновационного центра "Технологии современного образования", соруководитель проекта "Учим учиться". Кандидат технических наук, доцент НИУ "Высшая школа экономики" (Санкт-Петербург).

Работа на цифровой платформе – это самостоятельная учебная деятельность детей, которая организована под наблюдением взрослых. Педагогические инструменты платформы позволяют преподавателям и родителям организовать продвижение по разным образовательным маршрутам с учётом личностных характеристик каждого обучающегося.

Педагоги гимназии находятся в постоянном взаимодействии с авторами и получают от них всю необходимую помощь и поддержку.

Работа на платформе сравнима с такой информационно-учебной практикой как информационный тренинг. Данный тренинг помогает:

- ученикам – научиться использовать компьютер как инструмент учебной деятельности, самостоятельно работать с учебной информацией подготовиться к предметному обучению в основной школе;
- учителям и родителям – больше узнать о каждом ребёнке, чтобы помочь ему преодолеть все трудности, возникающие в процессе обучения;
- администрации образовательного учреждения – использовать персонализированную модель обучения, управлять учебным процессом на основе аналитики данных, собираемых в процессе выполнения заданий.

Данная цифровая платформа содержит тренинговые программы (линейка программ для 1-4 классов), индивидуальные траектории (выполнение заданий в собственном темпе, самостоятельная работа над ошибками), мониторинг (анализ текущих результатов на основе фиксации всех учебных действий каждого ученика), управление учебным процессом (принятие решений на основе аналитики данных об учебных действиях учащихся школ).

Обучение на платформе разбито на 4 модуля:

- 1 модуль «Клавиатурное письмо» изучается в 1 классе;
- 2 модуль «Понятийное мышление» – во 2 классе;
- 3 модуль «Основы функциональной грамотности» – в 3;
- 4 модуль «Подготовка к предметному обучению» – в 4.

Клавиатурное письмо. Курс знакомит с компьютерной клавиатурой, учит, как правильно набирать отдельные буквы, слоги, слова, приучает читать с экрана, управлять курсором, исправляя ошибки.

Методика основана на многократном повторении, чтобы ребенок научился быстро и безошибочно набирать тексты с помощью клавиатуры. В курсе используется около 600 слов, каждое из которых сопровождается изображением и звуком. В ходе тренинга, за счет неоднократного

повторения одних и тех же слов, учащийся научится набирать их без ошибок.

Проверка выполнения заданий осуществляется автоматически. Если при наборе слова была сделана ошибка, программа предложит набрать это слово еще раз. Компьютер формирует отчет о выполнении заданий и допущенных при этом ошибках.

Изучение буквы начинается с показа интерактивного анимированного ролика, демонстрирующего, каким пальцем желательно набирать эту новую букву. Дальше обучение строится на повторяющихся типах заданий, примеры которых представлены ниже [2].

Понятийное мышление. Курс носит развивающий характер. Понятийное мышление считается необходимым условием дальнейшего развития ребенка младшего школьного возраста.

Задания не привязаны к программам учебных предметов, а нацелены на развитие познавательных способностей. Выполняя действия с помощью компьютера, дети привыкают работать с различными условными изображениями, сравнивать их по размеру, цвету, форме и другим признакам. Задания позволяют освоить такие понятия, как больше-меньше, ближе-дальше, раньше-позже и т.д. Пройдя курс, ребенок научится оперировать с абстрактными понятиями, находить сходства и различия, группировать и сортировать объекты по различным признакам. Все эти умения помогут ему успешно учиться по всем предметам, где требуется абстрактное и алгоритмическое мышление [2].

Основы функциональной грамотности. Для того чтобы успешно учиться, важно уметь понимать не только тексты, но и другие форматы представления информации: таблицы, рисунки, карты, диаграммы, схемы и пр. Каждому школьнику придется в ходе учебной деятельности пользоваться электронными учебниками, мультимедийными ресурсами Интернет. Умение работать с цифровой информацией обязательно пригодится в основной школе [2].

Подготовка к предметному обучению. С пятого класса начинается предметное обучение. Появляются разные учебные предметы, и каждый учитель предъявляет свои требования. Школьникам приходится быстро привыкать к использованию сложных терминов, разнообразных символов, ориентироваться в понятиях и методах различных наук. На уроках математики им потребуются формулы, графики, диаграммы, на истории – ленты времени, на географии – карты и схемы маршрутов. Это очень трудная пора в жизни школьника, лучше к ней начать готовиться заранее [2, с.50]

Программа курса состоит из отдельных блоков, каждый из которых приучает пользоваться понятиями и методами соответствующей дисциплины. Пройдя все блоки, учащиеся приобретают кругозор и навыки, необходимые для успешного изучения разных предметов в основной школе.

Цифровая платформа «Учим учиться» для начальной школы представляет собой площадку для учебных действий младших школьников и коммуникаций между взрослыми участниками образовательного процесса.

На данный момент обучающиеся гимназии проходят 1 и 2 модули обучения. Важно отметить, что между классами образовались тьюторские отношения. Ученики, которые успешно осваивают выполнение заданий оказывают помощь одноклассникам. Более того, обучающиеся 2 класса являются тьюторами для первоклассников. На наш взгляд это очень важное взаимодействие с точки зрения выстраивания доверительных отношений и взаимопомощи.

Для сравнения уровня успеваемости среди обучающихся мы взяли на анализ результаты обучения 2 класса Д на момент начала обучения во 2 классе и в марте месяце. Важно отметить, что эта группа детей уже изучила в 1 классе модуль «Клавиатурное письмо» [4]. (см. приложение, диаграмма 1)

В первом классе для анализа мы взяли показатели навыка чтения. (см. приложение, диаграмма 2)

**Результаты исследования.** Проведя анализ успеваемости обучающихся 1 и 2 классов по предметам, мы можем сказать, что занятия на цифровой платформе «Учим учиться» способствуют повышению уровня успеваемости по предметам. Работа на платформе в модуле «Понятийное мышление» позволила обучающимся повысить уровень обучения по русскому языку, математике, литературному чтению и окружающему миру. В первом классе показатель читающих детей вырос более чем на 60%.

Важно отметить и благоприятную эмоциональную атмосферу во время проведения занятий, благодаря тьюторскому взаимодействию между обучающимися.

Проанализировав полученные результаты, мы видим необходимость продолжения работы на платформе на будущий учебный год.

**Заключение.** Обучение на цифровой платформе «Учим учиться» способствует повышению уровня качества успеваемости у обучающихся. Систематическое проведение занятий позволяет обучающимся быстрее овладеть навыком чтения; использовать цифровые инструменты для успешного освоения программного материала.

В условиях современной цифровизации умение использовать компьютер как инструмент учебной деятельности – основа для успешного обучения.

#### **Список литературы**

1. Кондратьева И.Н., Рубашкин Д.Д. Начальная школа в условиях цифровизации: активные учебные практики как инструмент достижения метапредметных результатов // Перспективы и приоритеты образования в эпоху трансформации, выбора и вызовов: VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. III – Казань, издательство Казанского университета. С. 92104.

2. Кондратьева И.Н., Рубашкин Д.Д. Ступени к цифровой школе. Как сформировать основы функциональной грамотности у младших школьников. СПб : ООО «Студия «Март», 2022 – 108 с. ; ил.
3. Кондратьева И.Н., Рубашкин Д.Д., Rogozina T.B. Проект «Учим учиться» в школах Ленинградской области // Образование. Ресурсы развития, №3, 2019. С. 3743.
4. Кондратьева И.Н., Рубашкин Д.Д., Ткачева О.И. «Формирование цифровых умений в начальной школе. Опыт педагогического эксперимента» // Управление качеством образования, №1, 2021. С. 1726.

## Приложение

Диаграмма 1.

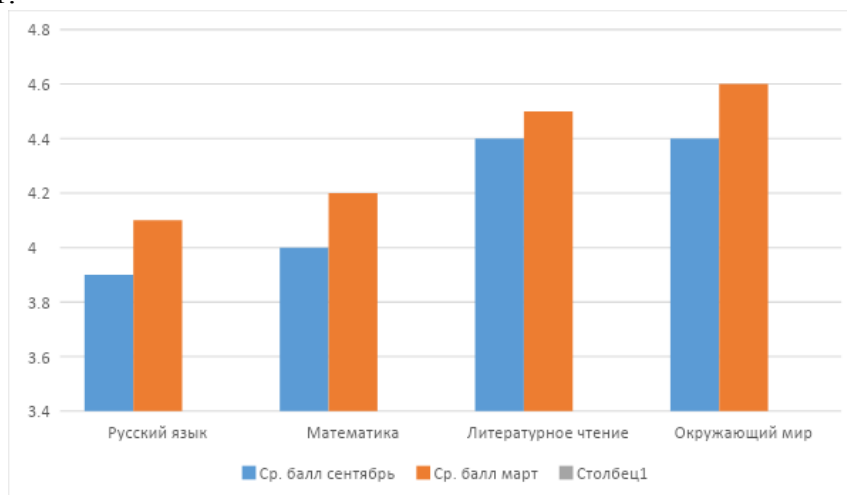
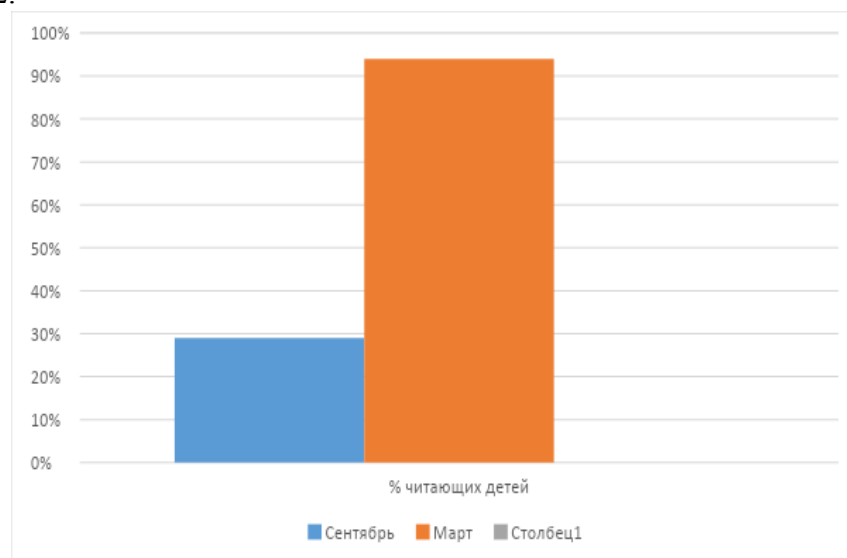


Диаграмма 2.



## **Особенности развития памяти и критического мышления младших школьников на основе когнитивного и ситуативного подходов**

Гомина А.В.<sup>1</sup>, Ваханова Д.Т.<sup>2</sup>

*anastasiagomina@gmail.com*<sup>1</sup>, *dianavakhanova@gmail.com*<sup>2</sup>,

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

**Аннотация.** В статье обсуждаются результаты экспериментально-опытной проверки разработанных моделей развития памяти и критического мышления младших школьников на основе когнитивного и ситуативного подходов. Целью данной работы являлось теоретическое и экспериментальное обоснование возможности развития памяти и критического мышления младших школьников на основе когнитивного и ситуативного подходов. В ходе исследования были созданы модель развития памяти младших школьников на основе когнитивного подхода, а также модель развития критического мышления младших школьников на основе ситуативного подхода. Разработанный учебно-методический сборник заданий «Happy Adventures» направлен на развитие вышеуказанных психических процессов младших школьников в рамках изучения курса английского языка по программе УМК «Starlight».

**Ключевые слова.** развитие памяти младших школьников, развитие критического мышления младших школьников, когнитивный подход, ситуативный подход, мнемонические методы обучения.

**Введение.** Современное общество нуждается в личностях, которые имеют возможность самостоятельно мыслить в условиях VUCA- и BANI-миров, требующих гибкости мышления и импровизации [7]. Определенный успех в адаптации между мирами имеют те люди, которые изучают, усваивают и имеют когнитивную возможность воспроизводить полученные знания в различных жизненных ситуациях. В школьной программе предусмотрено изучение иностранного языка, который открывает возможности для путешествий, работы и, безусловно, способствует развитию памяти, мышления, восприятия и внимания младших школьников. Изучение иностранного языка связано с освоением большого объема новой информации, поэтому одной из ключевых задач педагога является постепенное ознакомление обучающихся с существующими приемами запоминания, а также развитие навыков аргументации, анализа и саморефлексии, свойственных для людей с гибким мышлением, которые способны сделать процесс обучения более эффективным.

При организации учебно-воспитательного процесса необходимо учитывать правила и закономерности возрастной психологии. Младший школьный возраст является сензитивным периодом в развитии многих психических процессов, поэтому для педагогов важно знать и учитывать социальную ситуацию развития, ведущую деятельность, кризисы и новообразования этого возраста для того, чтобы сделать процесс обучения иностранному языку наиболее качественным, содействуя развитию памяти, внимания, восприятия, воображения, мышления и речи. Необходимо создать благоприятную среду для того, чтобы младшие школьники учились самостоятельно организовывать свою деятельность, улучшали навыки

самоконтроля и переходили от внешней мотивации к внутренней. Подробное исследование этапов и условий развития психических процессов и их влияние на эффективность обучения в начальной школе можно изучить в трудах И. А. Зимней, Е. Б. Романцовой, С. Л. Рубинштейна, И. В. А.Р. Лурии и др [4, 9, 11, 5 и др.]. В нашем исследовании мы изучили особенности развития памяти и критического мышления, так как данные процессы являются факторами успешного обучения в школе.

Такие ученые как А.Р. Лурия, У. Найссер и А.А. Смирнов исследовали понятие «память» теоретически и экспериментально [5, 6, 13 и др.]. Согласно Е. И. Рогову, память представляет собой процесс запечатления, сохранения, узнавания и воспроизведения прошлого опыта, который позволяет аккумулировать информацию, сохраняя предыдущие знания и навыки [8].

Идеи о сущности и важности развития критического мышления содержатся в трудах Дж. Дьюи, С. И. Заир-Бека, Б. В. Сергеевой, И. М. Рубан, Р. Энниса [2, 3, 12, 10, 14 и др.]. Существует множество значений понятия «критическое мышление», однако следующее, на наш взгляд, более точно трактует его. «Критическое мышление – это интеллектуально дисциплинированный процесс активного и умелого осмысления, применения, анализа, синтеза и/или оценки информации, собранной или генерируемой посредством наблюдения, опыта, размышлений, рассуждений или общения, как руководство к вере и действию». Автор этого определения – Р. Эннис [14]. Механизм критического мышления включает в себя наличие мыслительных операций (поиск цели, выявление проблем, гипотез и аргументов).

Образование признает необходимость в создании таких условий, благодаря которым возможно развитие компетенций («the 4Cs») [15]. Соответственно, образовательный процесс должен быть ориентирован не только на передачу знаний и развитие навыков младших школьников, но и на всестороннюю поддержку становления каждого человека как полноценного автора своей жизни. Таким образом, развитое критическое мышление позволяет адекватно принимать решения, отстаивать свою позицию, что значительно улучшает жизнь человека в современном мире.

**Методология.** В результате изучения основ психического развития младших школьников, условий организации учебного процесса с учетом возрастных характеристик, рассмотрения различных взглядов на проблему развития таких психических процессов как память и критическое мышление, а также на основе результатов тестирования младших школьников нами были сформированы модели развития памяти младших школьников на основе мнемонических методов обучения иностранному языку (Рис. 1), а также модель развития критического мышления младших школьников при обучении иностранному языку на основе ситуативного подхода (Рис. 2). Модели включают в себя 4 блока: концептуально-целевой, содержательный, организационно-процессуальный и аналитико-результативный [1].

Вышеуказанные блоки каждой модели взаимосвязаны и оказывают влияние друг на друга, способствуя достижению поставленных целей.

Предложенные модели развития памяти и критического мышления младших школьников могут использоваться как руководство для педагога, который направляет свою деятельность не только на получение новых знаний, но и на развитие психических процессов младших школьников.

**Результаты.** Экспериментально-опытное обучение проводилось на базе МАОУ «Гимназия № 40 им. Ю.А. Гагарина» города Калининграда в период с 21 ноября 2022 года по 30 мая 2023 года. Участниками экспериментально-опытного обучения являлись обучающиеся двух 4 классов в составе 29 человек и 31 человек по программе учебно-методического комплекса «Starlight» К. М. Барановой, Д. Дули, В. В. Копыловой, Р. П. Мильруд, В. Эванс. Каждый класс был поделен на 2 группы – экспериментальную и контрольную.

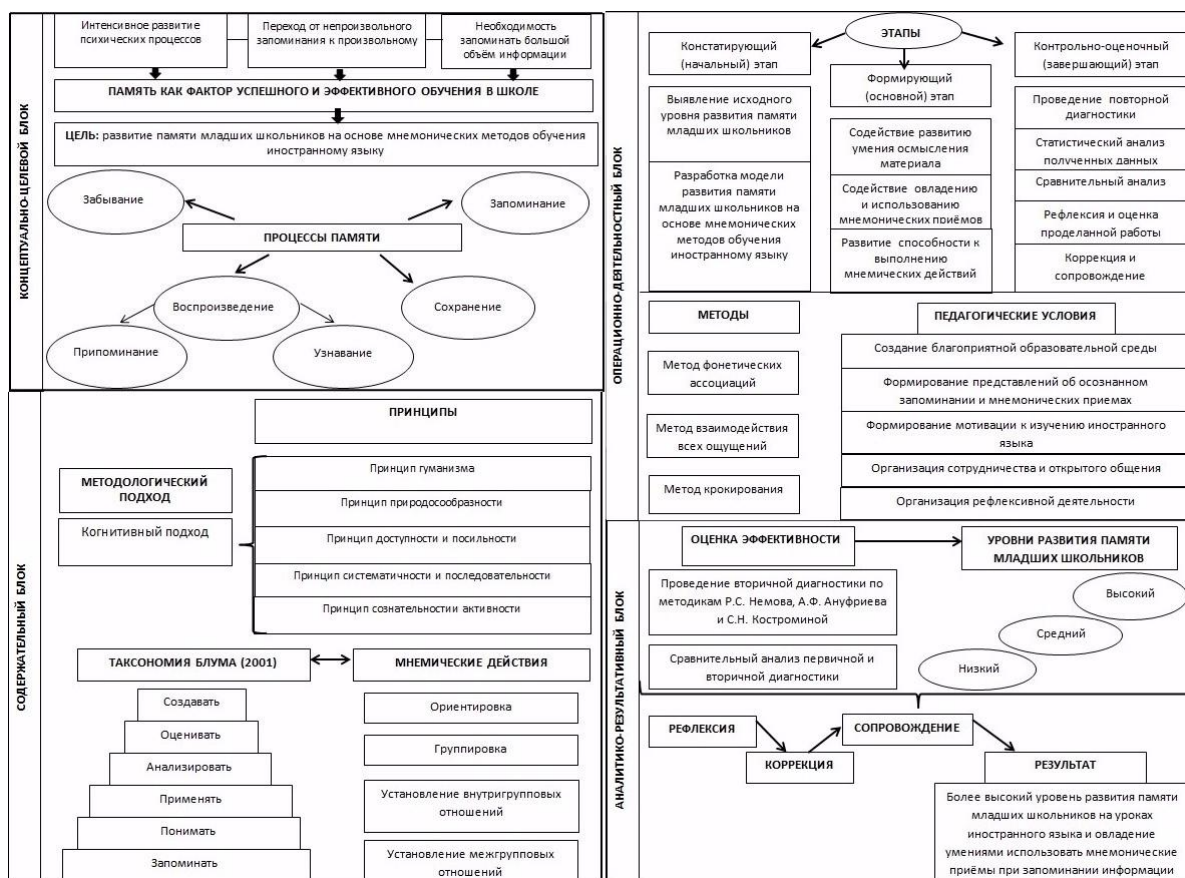


Рис 1. Модель развития памяти младших школьников на основе мнемонических методов обучения иностранному языку

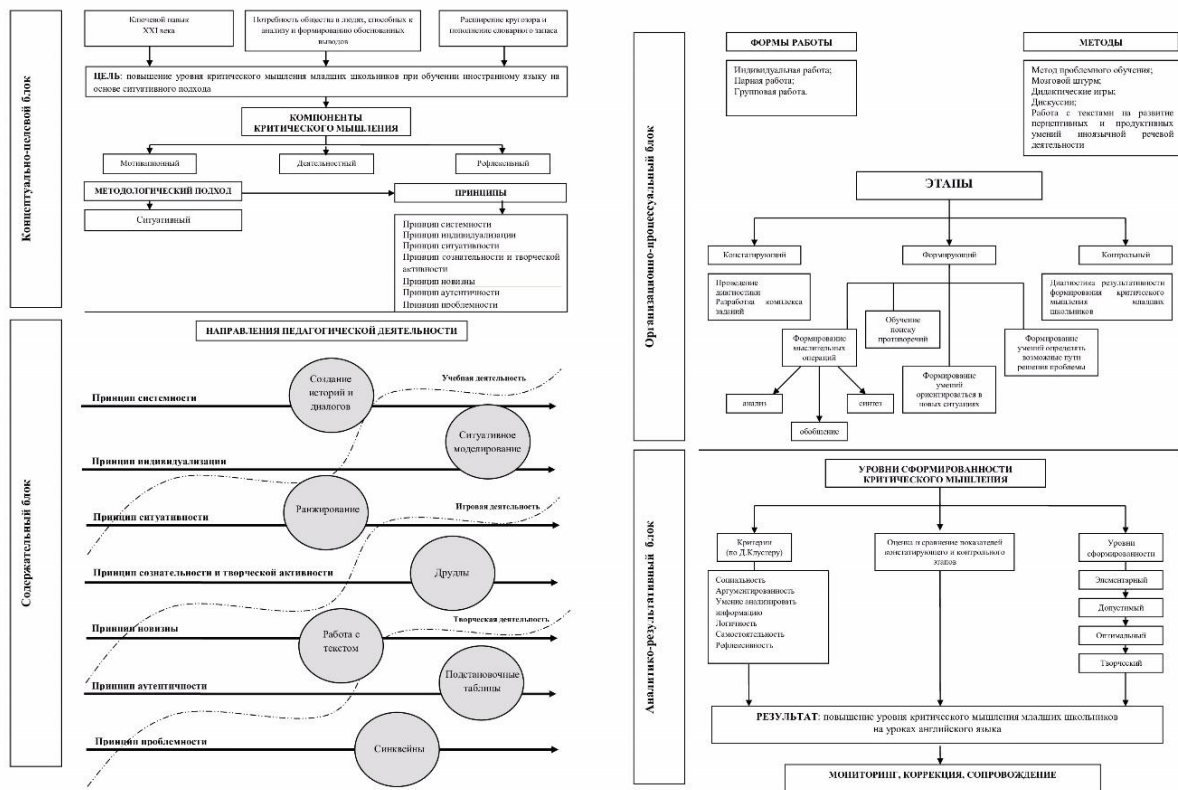


Рис 2. Модель развития критического мышления младших школьников при обучении иностранному языку на основе ситуативного подхода

Цель экспериментальной работы: выявить эффективность разработанного комплекса заданий по развитию памяти и критического мышления младших школьников на основе когнитивного и ситуативного подходов соответственно на уроках английского языка на основе сравнения экспериментальной и контрольной групп.

Для выявления исходных данных, характеризующих уровень развития опосредованной памяти обучающихся контрольной и экспериментальной групп, обучающимся было предложено поучаствовать в выполнении методик Р. С. Немова «Диагностика опосредованной памяти» и А. Ф. Ануфриева, С. Н. Костроминой «Запомни пару». После проведения трехэтапной экспериментально-опытной проверки разработанной модели на базе МАОУ «Гимназия №40 им. Ю.А. Гагарина» г. Калининграда, в ходе которой было установлено, что при использовании модели развития памяти младших школьников на основе мнемонических методов обучения иностранному языку уровень развития памяти обучающихся 4 класса повысился, количество обучающихся с высоким уровнем развития опосредованной памяти увеличилось на 42%. Положительная динамика в развитии памяти участников экспериментально-опытной проверки дает возможность говорить о достижении поставленной цели и задач исследования.

Результаты констатирующего этапа экспериментально-опытного обучения второго 4 класса также отразили потребность в развитии критического мышления младших школьников, а также необходимость внедрения в учебный процесс модели развития критического мышления. Первичная и вторичная диагностики уровня сформированности критического



мышления младших школьников проводились с помощью методик Р. С. Немова «Нелепицы» и «Исключение лишнего» Р. Амтхауэра. На констатирующем этапе эксперимента выявлено, что на начальном этапе исследования преобладает допустимый уровень сформированности критического мышления школьников. Результаты контрольного этапа подтверждают повышение уровня критического мышления экспериментальной группы 4 «Н» класса. Уровни сформированности критического мышления в контрольной группе не изменились или понизились, повышения наблюдаются только в трех случаях, что может восприниматься как случайность. Для определения эффективности разработанных моделей развития памяти и критического мышления младших школьников на основе мнемонических методов и ситуативного подхода соответственно при обучении иностранному языку полученные результаты были проверены по Т-критерию Вилкоксона.

**Заключение.** Обучение иностранному языку предоставляет возможность расширять кругозор младших школьников и уделять внимание развитию психических процессов. Проблема развития памяти младших школьников актуальна всегда, так как при обучении иностранному языку требуется запоминать большой объем новой информации. Учитывая психолого-педагогические особенности развития психических процессов в младшем школьном возрасте, можно сказать, что это является наиболее сложной задачей, так как произвольное запоминание обучающихся только развивается. Для того, чтобы учебный процесс был более плодотворным, необходимо использовать мнемонические методы обучения. Это позволит повысить мотивацию младших школьников, а также научить их контролировать процесс познания и подготовить к запоминанию больших объемов информации на последующих этапах обучения.

Использование ситуативного подхода к обучению иностранному языку, в свою очередь, создает ситуации, в которых младшие школьники могут проявить свои лучшие качества и научиться мыслить не по шаблону. Развитое критическое мышление благоприятно влияет на успеваемость школьников в учебной программе и жизни в целом. Помимо высокого качества усвоения материала школьники получают удовольствие, когда ощущают свою причастность к постижению мира.

Таким образом, изучение особенностей развития памяти и критического мышления младших школьников подтверждает потребность в создании особых педагогических условий развития данных психических процессов во время обучения.

#### **Список литературы**

1. Байбородова Л. В., Чернявская А. П. Методология и методы научного исследования: учебное пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – 283 с.

2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / переводчик Н. М. Никольская. – Москва: Юрайт, 2023. – 166 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/520024> (дата обращения: 04.01.2024).
3. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов–Изд. Второе, доп., испр. И перераб., – М.: Университетская книга; Логос, 2009 – 384 с.
5. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. переизд.– Москва: Просвещение, 2011. –102 с.
6. Найссер У., Хармен А. Когнитивная психология памяти / Издательство "Олма-Пресс". Москва, 2005 г. – 640 с.
7. Обухова Н. И. VUCA-мир и образовательная среда // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – № 3 (11) / сентябрь. – 2021. – 11-22 с. – URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2021/30sent2021/kvo302/> (дата обращения: 13.02.2024).
8. Рогов Е. И. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования – М.: Владос, 2012. – 448 с.
9. Романцова Е. Б. Психология развития: учебное пособие – Благовещенск, 2014. – 66 с.
10. Рубан И. М. Технология критического мышления на уроках английского языка.// Электронный журнал Экстернат.РФ/ <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/1786-2012-11-07-14-08-27.html> (дата обращения: 23.12.2023).
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : [учебник]. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 713 с.
12. Сергеева Б. В., Оганесян В. А. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. № 2. 2017. – 97-106 с.;  
URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1606> (дата обращения: 05.02.2024)
13. Смирнов А.А. Произвольное и непроизвольное запоминание. / А.А. Смирнов. – Санкт-Петербург // Познавательные психические процессы : хрестоматия / Сост. А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 270 с.
14. Ennis R. H. «Critical Thinking: A Streamlined Conception» Teaching Philosophy 14 (1): 1991. – 25. URL: [https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception\\_002.pdf](https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf) (Дата обращения: 14.01.2024)
15. Scott C. L. The futures of Learning 2: What kind of learning for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, Paris [ERF Working Papers Series, No. 14. 2015. – 21p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126> (Дата обращения: 09.02.2024)

## **Форматы участия педагогических университетов новых регионов в федеральных проектах в переходный период**

Грибанов И.Н. <sup>1</sup>

*[gribanovin@yandex.ru](mailto:gribanovin@yandex.ru)* <sup>1</sup>

Азовский государственный педагогический университет

**Аннотация.** В статье представлены основные сведения по развитию системы высшего педагогического образования Запорожской области за период посредством участия в проектах развития федерального уровня. Обозначены целевые ориентиры и государственные приоритеты развития педагогического образования новых регионов в рамках переходного периода. Автором рассмотрены форматы участия университетов в национальных и федеральных проектах, представлен перечень мероприятий для эффективной реализации показателей проектов, межведомственный характер взаимодействия для обеспечения данного процесса.

Статья предназначена для административно-управленческих работников, ответственных за государственное регулирование вопросов подготовки педагогических кадров, руководителей образовательных организаций высшего образования, исследователей, студентов и аспирантов.

**Annotation.** The article presents the main data on the development of higher pedagogical education system in Zaporizhzhya region for the period through participation in development projects at the federal level. For the period through participation in development projects of the federal level. Target benchmarks and state priorities for the development of teacher education of new regions in the transition period are outlined. The author considers the formats of universities' participation in national and federal projects, presents the list of measures for effective implementation of project indicators, interdepartmental nature of interaction to ensure this process.

The article is intended for administrative and managerial staff responsible for the state regulation of teacher training issues, heads of educational organisations of higher education, researchers, students and postgraduates.

На современном этапе развития общества и государства актуализируются вопросы создания современной экономики инновационного типа, обеспечения национальной безопасности страны, позиционирования России как одной из ведущих стран по качеству образования. Всё это определяет ведущую роль университетов как разработчиков инновационных технологий отечественного образования, инициаторов проектирования и реализации современного научно-методического обеспечения подведомственных организаций; координаторов успешного и результативного взаимодействия. Одним из важных оснований развития и качественной трансформации системы высшего образования является оптимизация региональных образовательных структур и укрепление устойчивых и эффективных связей вновь образованных образовательных учреждений высшего образования с экономикой и социальной сферой федеральных округов [3,4,5].

Отечественный опыт изучения проблематики позволяет сделать вывод о том, что определяющим фактором развития образовательных организаций высшего образования на современном этапе выступает их участие в национальных и федеральных проектах, а также в грантовых конкурсах и программах в сфере молодежной политики, информационной безопасности, профессионального саморазвития педагогических работников и студентов и др [6,7].

Широкий круг тем, значимых для научного обоснования участия педагогических университетов в проектно-грантовой деятельности как

источнике их всестороннего развития, рассматривается в последнее время в науке. Однако, недостаточно разработаны вопросы участия педагогических учреждений высшего образования, функционирующих в новых регионах РФ, в федеральных проектах в переходный период. Это и определяет актуальность выполненного исследования.

Цель исследования: освоение нового направления, связанного с определением специфики форматов участия педагогических университетов новых регионов в федеральных проектах в переходный период.

Задачи исследования: описать содержательные аспекты участия университетов в национальных и федеральных проектах; охарактеризовать проблемы и перспективы участия ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» в инновационных программах и проектах.

Методы исследования: анализ и обобщение исследовательского материала и практического опыта, проектирование.

**Участие университетов в национальных и федеральных проектах.** В научной литературе широко представлены исследования, предметом изучения которых являются условия, позволяющие повысить качество высшего образования и в целом привлекательность российских университетов для заинтересованных сторон. В ряде научных публикаций представлен национальный проект «Образование», который обеспечивает достижение национальной цели Российской Федерации, определенной Президентом Российской Федерации, по обеспечению возможности для самореализации и развития талантов [1,2,8].

В рамках национального проекта «Образование» реализуются федеральные проекты, в которых предполагается участие университетов. Опишем эти проекты.

Первый проект «Современная школа» предполагает участие университетов в проведении уроков технологии на своей базе, в колледжах и технопарках «Кванториум»; в проектировании содержания и организации курсов повышения квалификации для специалистов; в приобщении студентов университетов к участию в профессиональных конкурсах.

Проект «Успех каждого ребенка» призван воспитывать «гармонично развитые и социально ответственные личности». Важной составляющей участия университетов в данном проекте являются программы работы с абитуриентами посредством реализации Профориентационного минимума, «Шоу профессий» и проекта «Билет в будущее».

Проект «Цифровая образовательная среда» предусматривает создание безопасной цифровой образовательной среды. Создание профилей «цифровых компетенций» для студентов и педагогов, электронная отчетность, использование в образовательном процессе технологии виртуальной и дополненной реальности и «цифровых двойников» – примерное содержание деятельности в рамках данного «цифрового» проекта.

Проект «Учитель будущего». Внедрение системы аттестации руководителей и работников образовательных организаций. Разработка

единой модели профессионального роста для педагогических работников и др.

Проект «Новые возможности для каждого». Использование университетами платформы-навигатора и набор сервисов с курсами и образовательными программами позволяет привлечь в университеты граждан на программы дополнительного образования.

Федеральное агентство по делам молодёжи ответственно за реализацию проекта «Социальная активность». Наставничество и волонтерство, главные составляющие проекта, стали неотъемлемой частью системы воспитания в современном университете.

Проект «Повышение конкурентоспособности российских вузов» направлен на привлечение иностранцев, что, как считают К.С. Тетерятников, С.Г. Камолов, П.В. Елисеева и др., не просто выступает одним из направлений развития системы образования, а изменяет экономическую реальность страны, принимая во внимание законодательные, организационные, бюджетно-финансовые и налоговые аспекты данного феномена. В рамках проекта в университетах будет развиваться инфраструктура, совершенствоваться информационные ресурсы, оснащаться студенческие кампусы. Данный проект обеспечивает преемственность с другими приоритетными проектами для университетов: «Вузы как центры пространства создания инноваций», «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», «Экспорт российского образования».

Проект «Социальные лифты для каждого» призван создать условия для личностного развития и карьерного роста граждан. В рамках проекта на системной основе реализуются профессиональные конкурсы для выявления и последующей поддержки граждан, обладающих лидерскими качествами и мотивацией к постоянному саморазвитию. Университеты могут взять на себя роль базовых площадок профессиональных конкурсов.

В рамках нацпроекта «Наука и университеты» выделяются значительные средства на поддержку ученых и создание научных центров с первоклассными условиями для исследовательской работы. Кроме этого, проводится работа по строительству и модернизации научно-исследовательского флота, совершенствованию цифровой инфраструктуры, а также созданию комфортных условий для школьников, студентов, научных работников и педагогов.

Университеты участвуют в национальном проекте «Демография», который предполагает реализацию мероприятий, формирующих систему мотивации граждан к здоровому образу жизни, системную поддержку и повышение качества жизни граждан старшего поколения, психолого-педагогическую поддержку семей, воспитывающих детей, а также содействие занятости граждан.

Большинство университетов стали площадками обучения граждан в рамках реализации мероприятий федерального проекта «Содействие занятости».

**Участие университетов в программах развития, реализуемых государственными фондами и общественными организациями.** Совместно с общественными объединениями университеты реализуют грантовые программы Фонда президентских грантов, направленные на поддержку проектов в области науки, образования, просвещения.

Проекты по выявлению и поддержке молодых талантов в области культуры, искусства и креативных индустрий возможно реализовать при поддержке Президентского фонда культурных инициатив.

Проекты по развитию профессиональных и надпрофессиональных навыков педагогических работников и студентов реализуются под эгидой Автономной некоммерческой организации «Россия – страна возможностей». Это такие проекты, как «Флагманы образования», «КАРДО», «Центры компетенций», образовательная программа «Мастерская новых медиа» и др.

Благотворительный фонд В. Потанина является разработчиком ряда программ, направленных на поддержку образования, науки, культуры, институтов гражданского общества. Для студентов и преподавателей вузов реализуются проекты «Профессиональное развитие», «Практики личной филантропии и альтруизма», «Грантовый конкурс для преподавателей магистратуры».

**Реализация проектов развития ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет».** ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет» далее – ФГБОУ ВО «АГПУ») разработал проект программы развития университета до 2026 года. Согласно программе детерминантом развития университета станет выстраиваемая командой университета система участия в национальных и соответствующих федеральных проектах, а также в грантовых программах и конкурсах.

В целях обеспечения реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» в вузе создаётся педагогический технопарк «Кванториум». На его площадке планируется вести обучение студентов и педагогических работников методикам и технологиям преподавания учебных предметов естественно-научной и технологической направленностей с использованием современного оборудования. На базе технопарка будет вестись подготовка слушателей и студентов к педагогической деятельности в детских технопарках «Кванториум», центрах естественнонаучной и технологической направленности «Точка роста», центрах цифрового образования «IT-куб», центрах молодёжного инновационного творчества и других образовательных площадках. Педагогический технопарк «Кванториум» также призван профессионально ориентировать школьников к поступлению в педагогические вузы, в том числе через деятельность профильных педагогических классов.

В рамках реализации федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование», университет направил заявку в Министерство просвещения Российской Федерации на создание центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических

работников. Задачами центра является осуществление непрерывного дополнительного профессионального образования педагогических работников на основе диагностики профессиональных компетенций, анализ запросов в овладении новыми профессиональными компетенциями, проведение добровольной независимой оценки профессиональной квалификации, определение индивидуальных образовательных маршрутов для совершенствования профессионального мастерства педагогов.

Во исполнение перечня поручений Президента Российской Федерации от 23 декабря 2023 года Пр-2570, п. 4 по итогам встречи с членами Общественной палаты и представителями общественных палат субъектов Российской Федерации, в целях реализации образовательной, воспитательной и научно-просветительской деятельности среди граждан Запорожской, Херсонской областях, Донецкой и Луганской Народных Республик, на базе ФГБОУ ВО «АГПУ» создаётся научно-образовательный центр имени Н.Я. Данилевского. Его ключевые задачи: разработка образовательных и просветительских программ, издание литературы и просветительского мультимедийного контента; проведение образовательных и просветительских мероприятий среди населения и обучающихся; экспозиционная деятельность, а также реализации программ дополнительного образования педагогических работников.

Университет стал базовой площадкой для реализации проекта «Орлята России». Одним из значимых мероприятий этого направления является запланированная Всероссийская конференция «Подготовка будущих педагогов к реализации системы диагностики проявления социальной активности младших школьников».

Совместно с АНО «Россия страна возможностей» в университете создается Центр компетенций. Полагаем, что диагностика студентами своих универсальных компетенций в этом вузовском структурном подразделении позволит им оптимально спроектировать и далее реализовать индивидуальную траекторию самореализации. В свою очередь, это позволит готовить специалистов педагогического профиля, обладающих спектром профессиональных компетенций и сформированными навыками инновационной педагогической деятельности.

**Особенности участия педагогических университетов новых регионов в национальных и федеральных проектах, а также в грантовых программах и конкурсах.** Для устойчивого развития отраслевого вуза, которым является педагогический университет, необходимо расширение программ развития, в которых могут принять профильные высшие учебные заведения новых регионов.

В национальные проекты «Образование» и «Наука» включены важные мероприятия, не во всех из них могут принимать участие педагогические университеты новых регионов. С учетом низких стартовых позиций и недостатка научного потенциала университетов вероятность их победы в конкурсах не высока. Даже в случае победы недостаточная кадровая, информационная, материально-техническая база не позволит выполнить

целевые показатели проектов. Также налицо разрыв качества образования с педагогическими университетами «большой России».

Участие в программах развития педагогических университетов новых регионов осложняется рядом факторов: введенным в регионах военным положением, оттоком населения, простоем ключевых работодателей – образовательных организаций или их нестабильной работой, невозможностью организации для студентов практики в профильных организациях; отсутствием объективной возможности у работодателей принимать участие в федеральных проектах и др. Добавим к указанному низкое качество приборной и материальной базы, компьютерной техники, неуккомплектованность штата административно-управленческого персонала и педагогических работников в соответствии со штатным расписанием университетов.

Федеральные конституционные законы, касающиеся принятия в Российскую Федерацию новых регионов, определяют переходный период для интеграции в единое образовательное пространство Донецкой Народной Республики, Луганской Народной республики, Запорожской и Херсонской областей. Выскажем предположение, что необходима разработка и отдельной правительственной программы, которая предусматривала бы участие педагогических университетов новых регионов в национальных и федеральных проектах с учетом объективного состояния кадровых, материально-технических, архитектурных и иных ресурсов.

Для решения данной проблемы возможно использовать ресурс ведущих вузов РФ, которые уже продемонстрировали свою конкурентоспособность. Теперь они могут переключиться на решение задач внутри страны, и их участие обеспечит «подъем университетов новых регионов». Начало этому процессу положено определением статуса шефских университетов. Но шефская помощь носит несистемный, консультационный характер, не несет сетевой составляющей, благодаря которой можно совместно реализовать проекты развития, что должно быть отражено в конкурсной документации того или иного проекта.

Ценным ресурсом развития университетов новых регионов могли бы стать постдок-программы, реализуемые с помощью вузов-шефов, а также внедрение онлайн-курсов ведущих вузов, что позволит снизить нагрузку на преподавателей из новых регионов.

Таким образом, развитие современного университета невозможно без выстроенной системы участия в проектах развития, в которых участвуют не только административно-управленческий аппарат университета, педагогические работники, но и студенты; от того, как слаженно работает команда университета зависит эффективность реализации проектов, привлечение дополнительных финансовых ресурсов для развития университета;

реализация национальных и федеральных проектов – мощный ресурс развития российских университетов новых регионов и окружающего их социума;



специфика участия ФГБОУ ВО «АГПУ» в федеральных и национальных проектах определяется специально выделенными для осуществления проекта ресурсами, перспективностью реализуемых проектов для развития вуза и местного сообщества, целесообразностью для развития профессиональных компетенций у всех участников, привлечением проектного опыта специалистов из других регионов РФ и др.;

форматы участия педагогических университетов новых регионов в федеральных проектах и грантовых программах в переходный период объективно не могут быть одинаковыми с ведущими вузами страны, что требует пересмотра критериев отбора для участия в проектах.

#### **Список литературы**

1. Аванесов А.М. Пути реализации приоритетных национальных проектов «Здоровье» «Образование» в университетском образовании / А.М. Аванесов // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». 2008. Т. 10. №1. С. 16-17.
2. Вертелецкая М.О. О национальном проекте «Образование» и приоритетных направлениях развития сферы образования Белгородской области / М.О. Вертелецкая, Л.И. Мин, И.В. Горбунова // Internationalindependentscientificjournal. 2020. №12-2 (12). С. 15-18.
3. Горбунова Н.В. Роль федеральных университетов в развитии и реализации интеллектуального потенциала страны и региона // Н.В. Горбунова, Ю.А. Ендоренко // Педагогический вестник. 2021. №19. С. 12-14.
4. Карпеченко А.С. Перспективные направления участия университета в функционировании регионального сегмента единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров / А.С. Карпеченко, О.А. Нечаева // Мир образования – образование в мире. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского». 2023. №3 (91). С. 70-79.
5. Кудряшова Е.В. Федеральные университеты как центры инновационного развития регионов: реализация «третьей миссии» / Е.В. Кудряшова, С.Э. Сорокин // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. 2019. Т. 14. №4 (194). С. 35-45.
6. Кузнецова Е.В. Предложения по расчету новых показателей при выдаче материальных средств в рамках грантовой поддержки молодым ученым на примере проекта в области информационной безопасности / Е.В. Кузнецова, М.Ю. Рытов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Естественные и Технические науки. 2022. №12. С. 63-66.
7. Нархов Д.Ю. Социальные проекты в сфере физической культуры как способ реализации государственной молодежной политики / Д.Ю. Нархов, Е.Н. Нархова // Теория и практика физической культуры. 2021. №1. С. 44-46.
8. Новикова А.В. Обновление государственной политики России в сфере образования: реализация национального проекта «Образование» / А.В. Новикова, Д.М. Осипов // Аспирант. Приложение к журналу Вестник Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 16. №2. С. 71-74.

# Классификация данных ЭЭГ методами стохастического градиентного спуска и градиентного бустинга для идентификации процессов когнитивной нагрузки мозга

Дедков А.Е.<sup>1</sup>, Андриков Д.А.<sup>2</sup>

*dedkov.ae@yandex.ru*<sup>1</sup>, *andrikovda@inschooltech.ru*<sup>2</sup>

Российский университет дружбы народов

**Аннотация.** В данной работе были исследованы записи ЭЭГ, взятые из открытой базы данных COG-BCI. В качестве исследуемых записей ЭЭГ взяты данные из открытой базы COG-BCI. Перед классификацией данные были разделены на 7 классов. Далее на основе данных были получены новые признаки путем преобразования через набор различных функций, на основе полученных данных были построены различные модели, проведена их оценка и сравнение. Стоит отметить, что во всех моделях плохо поддались классификации 4 и 5 классы, которые отвечают за низкую и среднюю когнитивную нагрузку. Лучший результат показали модели градиентного бустинга, в частности реализация CatBoost, где accuracy: 80%.

**Ключевые слова:** методы извлечения признаков ЭЭГ; методы преобразование сигналов ЭЭГ; методы классификации признаков ЭЭГ.

**Введение.** Электроэнцефалография (ЭЭГ) – метод исследования головного мозга, основанный на регистрации его электрических потенциалов [1].

Наша основная цель заключалась в анализе различных моделей для классификации данных ЭЭГ, чтобы попытаться найти некоторые закономерности при применении различных инструментов классификации, которые могут помочь сделать более быструю и легкую диагностику когнитивной нагрузки мозга. Такие инструменты могут помочь при контроле учебной нагрузки во время обучения школьников или студентов.

**Методология. Используемые данные.** В качестве исследуемых данных использовалась база данных COG-BCI [2]. Она включает в себя записи 29 участников в течение 3 отдельных сеансов с 4 различными задачами (MATB, N-Back, PVT, Flanker), предназначенными для выявления различных психических состояний, в общей сложности более 100 часов открытых данных ЭЭГ [2].

Участниками исследования были 11 женщин и 18 мужчин, средний возраст респондентов составил 23 года, 25 участников являлись студентами и 2 участника были левшой. Образование респондентов: 14 получили степень бакалавра и 13 степень магистра.

В данном исследовании были использованы данные, полученные только в ходе решения одной группы задач (MATB-II [таблица 1]) и была произведена их классификация. Задания MATB-II [таблица 1], позволяют оценить умственную рабочую нагрузку при выполнении задач различной сложности. Данные задания были разработаны NASA [3], при получении данных использовалась адаптированная вторая версия, закодированная в Matlab, но обеспечивающая те же показатели, что и оригинальные задачи MATB-II.

Таблица 1 – Перечень заданий МАТВ-II

Задача	Описание
Задача отслеживания (TRACK)	Участникам предоставляется движущаяся цель внутри окна. Участник должен, сохранить цель в окне используя джойстик. Степень сложности может быть изменена путем изменения степени и скорости, с которой движется цель [2].
Задача мониторинга системы (SYSMON)	Участник должен отслеживать датчики и предупреждающие огни. Действие требуется при отсутствии зеленого света, наличии красного света и отклонениях четырех движущихся циферблатов указателей от средней точки. Задача мониторинга системы управляется вводом в конкретные команды клавиатуры. Степень сложности может быть адаптирована путем увеличения количества событий, на которые участник должен реагировать [2].
Задача связи (COMM)	Участник должен прослушать радиосообщения и определить, важны ли они для оператора (вызов его/ее позывного) или нет (вызов другого позывного). Если сообщение актуально, оператор должен изменить частоту радиоканала на частоту, указанную в сообщении [2].

Задача управления ресурсами (RESMAN)	Участнику предоставлен интерфейс, показывающий два основных и четыре вспомогательных резервуара, соединенные между собой через восемь насосов с различными расходами топлива. Цель состоит в том, чтобы поддерживать определенный уровень жидкости в обоих основных резервуарах. Участник может сделать это, активировав или отключив насосы. Чтобы увеличить сложность задачи, могут быть введены такие события, как сбой насоса [2].
--------------------------------------	--

**Извлечение признаков.** В ходе исследования были созданы новые признаки на основе преобразования начальных данных через набор различных функций.

Так же данные были загружены и первоначально преобразованы при помощи библиотеки MNE.

### Классификация

Таблица 2 – Названия и номера классов

Название класса	Описание	Номер класса
MATBeasy	Решение легких задач	4
MATBmed	Решение задач средней сложности	5
MATBdiff	Решение сложных задач	6
RS_Beg_EC	Состояние испытуемого перед решением задач (глаза закрыты)	0
RS_Beg_EO	Состояние испытуемого перед решением задач (глаза открыты)	1
RS_End_EC	Состояние испытуемого после решения задач (глаза закрыты)	3
RS_End_EO	Состояние испытуемого после решения задач (глаза открыты)	2

Используемые данные разделены на 7 классов [таблица 2]. В связи с чем были опробованы следующие подходы к многоклассовой классификации: один против всех (one vs all), все против всех (all vs all) и OutputCodeClassifier. Так же стоит учитывать, что классы в данных

несбалансированные, было решено воспользоваться подходом уменьшения выборки (Undersampling). Выбор обоснован сильной несбалансированностью в классах 0, 1, 2 к классам 3, 4, 5, 6, а данный подход позволит уравнивать классы, но при этом обойтись без создания синтетических данных.

Для классификации был выбран стохастический градиентный спуск (метод оптимизации).

В качестве настроек были опробованы следующие функции потерь: 'hinge', 'log', 'modified\_huber', 'squared\_hinge', 'perceptron'.

В качестве настроек штрафов для модели были протестированы: 'l1', 'l2', 'elasticnet' и константы alpha: 0.001, 0.01, 0.1, 0.5, 1, 10.

Так же для классификации были применены две реализации градиентного бустинга: Catboost и XGboost. Модели были реализованы на начальных настройках.

Для оценки эффективности моделей использовались следующие метрики: precision, recall, f1-score.

**Результаты. Стохастический градиентный спуск (SGDClassifier).** Поиск лучших гиперпараметров модели был осуществлен при помощи стандартного средства Scikit-learn – GridSearchCV. Данная библиотека применяет кросс-валидацию для каждой комбинации гиперпараметров и выбирает лучшие.

Комбинации параметров моделей, полученных в ходе исследования представлены в таблице [таблица 3].

Таблица 3 – Перечень параметров полученных моделей

Модель	Подход к многоклассовой классификации	alpha	loss	penalty
Модель 1	One vs all	0.1	log	elastic net
Модель 2	All vs all	1	hinge	l2
Модель 3	OutputCode	0.1	hinge	elastic net

Модель 1 показала ассурасу 0.74 на тренировочной выборке и 0.65 на тесте. Разница между тренировкой и тестом составила 9%. Основная проблема на тесте возникла при определении 4 и 5 классов, данные классы обозначают низкую и среднюю когнитивную нагрузку.

Результаты первой модели указаны в таблице ниже [таблица 4].

Таблица 4 – Результаты оценки первой модели

Тренировочная выборка					Тестовая выборка				
	precision	recall	f1-score	support		precision	recall	f1-score	support
0	0.83	0.99	0.91	112	0	0.875	1.000	0.933	28
1	0.70	0.84	0.76	112	1	0.588	0.714	0.645	28
2	0.74	0.79	0.77	112	2	0.808	0.750	0.778	28
3	0.74	0.85	0.79	112	3	0.619	0.929	0.743	28
4	0.58	0.20	0.29	112	4	0.364	0.143	0.205	28
5	0.70	0.78	0.74	112	5	0.469	0.536	0.500	28
6	0.80	0.77	0.79	112	6	0.737	0.500	0.596	28
accuracy			0.74	784	accuracy			0.653	196
macro avg	0.73	0.74	0.72	784	macro avg	0.637	0.653	0.629	196
weighted avg	0.73	0.74	0.72	784	weighted avg	0.637	0.653	0.629	196

Модель 2 показала ассурасу 0.89 на тренировочной выборке и 0.69 на тесте. Разница между тренировкой и тестом составила 20%. Основная проблема на тесте возникла так же при определении 4 и 5 классов.

Результаты второй модели представлены в таблице ниже [таблица 5].

Таблица 4 – Результаты оценки второй модели

Тренировочная выборка					Тестовая выборка				
	precision	recall	f1-score	support		precision	recall	f1-score	support
0	0.90	1.00	0.95	112	0	0.871	0.964	0.915	28
1	0.88	0.93	0.90	112	1	0.676	0.821	0.742	28
2	0.95	0.94	0.94	112	2	0.800	0.857	0.828	28
3	0.85	0.95	0.90	112	3	0.667	0.857	0.750	28
4	0.86	0.60	0.71	112	4	0.389	0.250	0.304	28
5	0.87	0.90	0.89	112	5	0.571	0.429	0.490	28
6	0.92	0.93	0.92	112	6	0.731	0.679	0.704	28
accuracy			0.89	784	accuracy			0.694	196
macro avg	0.89	0.89	0.89	784	macro avg	0.672	0.694	0.676	196
weighted avg	0.89	0.89	0.89	784	weighted avg	0.672	0.694	0.676	196

Модель 3 показала ассурасу 0.78 на тренировочной выборке и 0.66 на тесте. Разница между тренировкой и тестом составила 12%. Основная проблема у 3-й модели так же возникла на тесте при определении 4 и 5 классов.

Результаты 3-й модели указаны в таблице ниже [таблица 6].

Таблица 6 – Результаты оценки третьей модели

Тренировочная выборка					Тестовая выборка				
	precision	recall	f1-score	support		precision	recall	f1-score	support
0	0.85	0.99	0.92	112	0	0.875	1.000	0.933	28
1	0.79	0.87	0.83	112	1	0.656	0.750	0.700	28
2	0.92	0.77	0.84	112	2	0.864	0.679	0.760	28
3	0.69	0.94	0.79	112	3	0.636	1.000	0.778	28
4	0.90	0.24	0.38	112	4	0.444	0.143	0.216	28
5	0.84	0.65	0.73	112	5	0.529	0.321	0.400	28
6	0.65	0.97	0.78	112	6	0.525	0.750	0.618	28
accuracy			0.78	784	accuracy			0.663	196
macro avg	0.81	0.78	0.75	784	macro avg	0.647	0.663	0.629	196
weighted avg	0.81	0.78	0.75	784	weighted avg	0.647	0.663	0.629	196

Первая модель показала меньшую разницу между тренировкой и тестом в ассурасу (8%). Лучший показатель по ассурасу у второй модели – 0.69. Стоит отметить общую проблему в классификации 4 и 5 класса (определение низкой и средней когнитивной нагрузки).

**Градиентный бустинг (Catboost и XGboost).** Классификация методом градиентного бустинга была проведена при помощи двух реализаций: Catboost и XGboost. Подбор гиперпараметров не проводился, обе модели были обучены на стандартных настройках.

У первой модели (Catboost) ассурасу на тестовой выборке получился – 0.80. Разница в ассурасу между тренировочной и тестовой выборкой 20%. Так же на тестовой выборке видно проседание в классификации 4 и 5 класса [таблица 7].

Таблица 7 – Результаты оценки четвертой модели

Тренировочная выборка					Тестовая выборка				
	precision	recall	f1-score	support		precision	recall	f1-score	support
0	1.00	1.00	1.00	112	0	0.90	0.96	0.93	28
1	1.00	1.00	1.00	112	1	0.82	0.82	0.82	28
2	1.00	1.00	1.00	112	2	0.88	0.82	0.85	28
3	1.00	1.00	1.00	112	3	0.69	0.96	0.81	28
4	1.00	1.00	1.00	112	4	0.86	0.43	0.57	28
5	1.00	1.00	1.00	112	5	0.69	0.79	0.73	28
6	1.00	1.00	1.00	112	6	0.85	0.82	0.84	28
accuracy			1.00	784	accuracy			0.80	196
macro avg	1.00	1.00	1.00	784	macro avg	0.81	0.80	0.79	196
weighted avg	1.00	1.00	1.00	784	weighted avg	0.81	0.80	0.79	196

У второй модели (XGboost) ассурасу на тестовой выборке получился – 0.79. Разница в ассурасу между тренировочной и тестовой выборкой 21%. Как и у предыдущих моделей на тестовой выборке видно проседание в классификации 4 и 5 класса [таблица 8].

Таблица 8 – Результаты оценки пятой модели

Тренировочная выборка					Тестовая выборка				
	precision	recall	f1-score	support		precision	recall	f1-score	support
0	1.00	1.00	1.00	112	0	0.90	0.96	0.93	28
1	1.00	1.00	1.00	112	1	0.81	0.79	0.80	28
2	1.00	1.00	1.00	112	2	0.81	0.79	0.80	28
3	1.00	1.00	1.00	112	3	0.68	0.93	0.79	28
4	1.00	1.00	1.00	112	4	0.88	0.50	0.64	28
5	1.00	1.00	1.00	112	5	0.69	0.79	0.73	28
6	1.00	1.00	1.00	112	6	0.81	0.75	0.78	28
accuracy			1.00	784	accuracy			0.79	196
macro avg	1.00	1.00	1.00	784	macro avg	0.80	0.79	0.78	196
weighted avg	1.00	1.00	1.00	784	weighted avg	0.80	0.79	0.78	196

**Заключение.** В ходе исследования был получен результат в ассурасу – 0.80. Лучше всего себя показали при классификации методы градиентного бустинга, в частности CatBoost. Стоит отметить, что зафиксирован низкий

показатель при классификации низкой и средней когнитивной нагрузки мозга, что поднимает отдельную проблематику. Так же необходимо отметить, что при прохождении эксперимента участникам предлагались различные комбинации задач [таблица 1], что позволяет сказать, что получившиеся результаты при классификации не привязаны к определенной задаче.

В дальнейшем планируется произвести поиск лучших гиперпараметров для моделей градиентного бустинга, так же протестировать модели на других данных и исследовать причины плохой классификации данных с низкой и средней нагрузкой мозга.

#### **Список литературы**

1. Электроэнцефалография (ЭЭГ) [Электронный ресурс]. // CMI Brain Research: электрон. научн. порт. 2021. URL: <http://cmi.to/электроэнцефалография-ээг/> (дата обращения: 20.03.2024)
2. Hinss M. F. et al. COG-BCI database: A multi-session and multi-task EEG cognitive dataset for passive brain-computer interfaces //Zenodo <https://doi.org/10.5281/zenodo.2022>. – Т. 6874128.
3. Hart S. G., Staveland L. E. Development of NASA-TLX (Task Load Index): Results of empirical and theoretical research //Advances in psychology. – North-Holland, 1988. – Т. 52. – С. 139-183.

### **Вопросы подготовки специальных педагогов посредством дуального образования**

Джапарова З.Б. <sup>1</sup>, Сегизбаева Н.К. <sup>2</sup>

**ПОЧТА!**

Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме – вопросам внедрения дуальной системы обучения при подготовке специальных педагогов. Анализируются трудности внедрения данной системы обучения, раскрыты итоги исследования и фокус групповых обсуждений по дуальной системе образования.

**Ключевые слова:** дуальное обучение, дуальная система, высшее профессиональное образование, специальный педагог, социальные партнёры.

В Кыргызской Республике на современном этапе развития высшего профессионального образования тенденции, связанные с необходимостью сочетания теоретической и практической подготовки будущих специалистов, доказывают актуальность внедрения дуального образования. В стране достаточно активно используется дуальная модель обучения в системе среднего профессионального образования, в высших учебных заведениях данная модель пока слабо систематизирована.

Под дуальной системой образования понимают систему, когда образование молодых людей по выбранной профессии осуществляется в двух организациях, т. е. два учреждения участвуют в процессе образования. С одной стороны, это профессиональная школа, а с другой – обучающее предприятие. Оба учреждения являются по отношению друг к другу независимыми партнерами [1].



В Кыргызской республике идёт реализация выработки национальной модели развития дуального образования, осуществляется разработка единой политики и соответствующих нормативно-правовых актов.

Принятие в стране Закона «Об образовании» от 11 августа 2023 года определило новые приоритетные направления в подготовке будущих педагогов [2]. Согласно данному закону: дуальное обучение – вид обучения, обеспечивающий непрерывный цикл изучения теоретического материала и освоения базовых навыков в образовательной организации, закрепления практических навыков, приобретения профессионального опыта на рабочем месте при равной ответственности образовательной организации, обучающегося и работодателя с возможностью оплаты труда обучающемуся.

При дуальной системе обучения главным принципом является равная ответственность вуза и работодателей за качество подготовки будущих специалистов [3].

Данная система способствует реализации интересов всех сторон: для работодателей это возможность подбора и подготовки квалифицированных сотрудников, а для выпускников возможность увидеть и участвовать в реальных условиях будущей профессии, а также возможность трудоустройства по специальности после окончания учебного заведения.

Несмотря на интерес высшего учебного заведения в практической направленности подготовки педагогических кадров, дуальное обучение в подготовке педагогов остается актуальным вопросом. На современном этапе развития педагогической теории и практики, тенденции, связанные с необходимостью дуального образования и при подготовке специальных педагогов.

**Методология.** С целью изучения эффективности и необходимости дуальной подготовки специальных педагогов нами проведено экспериментальное исследование. Для решения задач исследования применялся ряд методов: теоретические (анализ научно-психологических, педагогических источников и диссертаций по проблеме исследования, сравнительный анализ моделей подготовки кадров и педагогических практик, обобщение теоретических положений и эмпирических данных), диагностические методы (наблюдение, беседы со специалистами различных категорий), эмпирические (обсуждение в фокус-группах, кейс-технология, портфолио, анализ результатов процесса и деятельности, математическая обработка результатов эксперимента).

Предмет исследования направлен на устранение выявленных противоречий. В ходе исследования комплекс научных методов применялся дополнением друг друга.

В рамках педагогического эксперимента были разработаны и проверены педагогические условия, позволяющие педагогам эффективно осуществлять инклюзивное образование. Эти педагогические условия способствовали определенным изменениям в деятельности педагогов. Например:

1. Создание модели 4+2

## 2. Активизация процесса наставничества.

На контрольном этапе педагогического эксперимента для определения уровня актуальности внедрения дуальной системы обучения было проведено фокус-групповое обсуждение. Обсуждение проходило со студентами выпускных курсов профиля «Олигофренопедагогика» и администрацией специальных школ.

По результатам исследования выявлено что, имеются общие вопросы для подготовки к переходу в систему дуального образования:

- необходимость подготовки соответствующей нормативно-правовой документации: договора о дуальном обучении с образовательными организациями, положение «Об организации и проведении дуального обучения» и т.д.;
- разработка учебно-методической документации: программа дуального обучения; учебный план по профилю; планы-графики дуального обучения; план мероприятий и т.д.

**Заключение.** Отмеченные факты приводят к повышению требований, предъявляемым к подготовке педагогов, расширению их функциональных обязанностей и изменениям профессиональных компетентностей.

Практические занятия в рамках дуального обучения организуются по дисциплинам профессионального цикла. По завершению модулей аттестация по дисциплинам проводятся совместно с педагогами вуза и образовательной организации. Социальные партнёры имеют возможность участия в оценивании качества подготовки будущих педагогов. Это позволит работодателям получить представления об умениях и навыках студентов. Студенты же имеют возможность ознакомиться с режимом образовательной организации, условиями учебно-воспитательного процесса и закрепить практические навыки коррекционно-педагогической работы с детьми.

Очевидным является факт, интереса вуза: во-первых, преподаватели специальных дисциплин имеют возможность пройти стажировку в образовательной организации, провести мастер-классы, семинары и принять участие в профессиональных конкурсах, тем самым повышая свой уровень квалификации.

Таким образом, результаты исследования доказали реальную эффективность обучения для удовлетворения конкретных потребностей всех сторон.

### **Список литературы:**

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов. – М.: Буки Веди, 2016. – 280 с.
2. Закон Кыргызской Республики от 11 августа 2023 года № 179 "Об образовании"
3. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст]. / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
4. Низовская И. А. Профессиональная рефлексия как фактор развития педагогического мышления преподавателя. – Бишкек, 2016.
5. Кольга В.В., Шувалова М.А. Подготовка современных специалистов в системе дуального образования / В.В. Кольга, М.А. Шувалова // Актуальные проблемы

постнеклассической науки. Теория и практика модернизации образования [Электронный ресурс]. – Москва. – 2016. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/> (дата обращения: 01.09.2016).

6. Смирнова Е.А., Дикова Т.В. Сетевое взаимодействие и дуальное образование как факторы непрерывного образования: отечественный и зарубежный опыт / Е.А. Смирнова, Т.В. Дикова [Электронный ресурс]. – Москва. – 2016. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/> (дата обращения: 07.03.2024).

### **Инновационная активность студентов STEM-специальностей: социологическое измерение**

Дидковская Я.В. <sup>1</sup>, Трынов Д.В. <sup>2</sup>, Чистяков П.А. <sup>3</sup>

*diyana@yandex.ru* <sup>1</sup>, *vapach@yandex.ru* <sup>3</sup>

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина

**Аннотация.** В статье на материалах социологического опроса, проведенного в ряде крупных российских университетов, рассматриваются особенности инновационной активности студентов, обучающихся STEM-специальностям. Доказывается, что у студентов STEM-направлений в сравнении со студентами гуманитарного и общественно-научного профилей подготовки более выражен интерес к науке и технологиям, однако, ориентация на творчество и саморазвитие, которая может быть предпосылкой инновационной готовности, напротив, выражена слабее.

**Ключевые слова.** Инновационная активность, студенты STEM-специальностей, инновационная открытость, инновационная готовность, креативность.

**Введение.** Сегодня среди политиков, управленцев, а также научного и университетского сообщества прочно укрепилось представление о том, что инновационный потенциал студенчества при создании необходимых условий может стать драйвером технологического развития экономики. Это отражается в росте внимания со стороны исследовательского сообщества к проблемам инновационного потенциала и инновационной активности молодежи как его фактической реализации [2; 4].

Анализ публикаций по проблематике инновационной активности студенчества показывает, что ее преимущественно определяют и операционализируют через самореализацию в научно-исследовательской и внеучебной деятельности, а также через установку на саморазвитие в профессиональной и образовательной сферах [5]. Соглашаясь в целом с авторами, мы считаем, что существенным компонентом и предпосылкой для инновационного поведения молодежи выступает ее ориентация на включение в творческие процессы и креативность как способность искать и находить нетрадиционные решения проблем [3].

Особый интерес в исследовании инновационной активности представляют студенты STEM-направлений как группа, являющаяся активным субъектом технологического развития в будущем. К сожалению, они довольно редко выступают обособленным объектом изучения инновационного поведения или креативных установок молодежи. Тогда как, на наш взгляд, было бы интересно и полезно выявлять специфику их

инновативности для совершенствования организации образовательного процесса. В связи с этим, основной задачей исследования явилось сравнение инновативных установок студентов, обучающихся STEM-специальностям, с установками остального студенчества – будущими обществоведами и гуманитариями.

**Данные и метод.** Для решения поставленной задачи мы опирались на данные социологического анкетного опроса студентов 2 и 3 курсов бакалавриата нескольких крупнейших российских университетов (МГУ, НИУ ВШЭ, СПбГУ, УрФУ, ВолГУ, ВолгГТУ, ТюмГУ). Использована квотная выборка (N=600), квотными признаками выступили территориальное расположение университета (город), в котором обучается студент, и направление его подготовки в университете. Для реализации конкретной исследовательской цели студенты STEM-направления были выделены в отдельную группу, а специальности, не связанные со STEM-подготовкой, объединены в другую группу – общественные и гуманитарные науки. Выводы базируются на результатах корреляционного анализа, обработка данных проведена с использованием программ SPSS Statistics и Vortex.10.30.

**Результат.** Инновационную активность студентов мы рассмотрели через спектр действий, которые так или иначе связаны с их научно-исследовательской, изобретательской или творческой активностью, и которые условно можно разделить на две основные группы: во-первых, деятельность, касающуюся освоения новых технологий и повышения своего инновационного потенциала и, во-вторых, креативную деятельность, связанную с созданием инновационных продуктов – начиная от результатов исследований и заканчивая разработкой различного рода новшеств. Вовлечены в ту или иную инновационную активность оказались около 75% студентов вне зависимости от направления подготовки (табл. 1). Ожидаемо, что активность первого типа – освоение уже готовых инноваций, приобретение и развитие своих знаний и навыков – преобладает как среди студентов STEM-специальностей, так и среди студентов, обучающихся общественным и гуманитарным наукам.

Специфика студентов STEM-специальностей выразилась в их сравнительно большей вовлеченности в деятельность по освоению новых технологий, разработку программных продуктов и усовершенствование различного рода технических устройств для повседневной жизни, что объясняется самой направленностью их профессиональных интересов и обучения. Также студенты STEM несколько в большей степени участвуют в конкурсах на получение стипендий и грантов. Однако, они уступают обществоведам и гуманитариям в активностях, связанных с участием в научных конференциях, а также участием в творческих и бизнес-проектах. Интересно, что студенты STEM не выделяются на фоне остальных студентов в изобретательской (конкретно в патентной) активности: зарегистрировали свои патенты на изобретения менее 2% студентов, причем среди студентов STEM – менее 1,5%.

Таблица 1 Инновационная активность студентов по видам деятельности, %

Виды деятельности, которыми занимались за последний год	Направление подготовки		
	Общественные и гуманитарные науки	STEM-специальности	По массиву:
участвовал в разработке творческого проекта	40,3	32,5	35,2
осваивал новую технологию, новое оборудование	19,9	38,4	31,8
проходил курсы повышения квалификации, тренинги и др.	30,3	27,7	28,6
выступал с докладами на научных конференциях или семинарах	32,5	22,2	25,8
участвовал в проведении научного исследования	25,5	22,2	23,4
создавал программные продукты	6,9	23,4	17,5
создавал или усовершенствовал устройства, технические средства для личного потребления	10,0	18,4	15,4
участвовал в конкурсах на получение грантов, стипендий	11,3	16,2	14,5
разрабатывал бизнес-план и предлагал его к рассмотрению в банке, инвесторам и т.д.	12,1	9,1	10,2
регистрировал свои патенты на изобретения	2,2	1,4	1,7
ничем из перечисленного	25,5	25,1	25,2

\* Коэффициент V Крамера [0..1]: 0,199, Вероятность ошибки (значимость): 0,000

Л.Н. Банникова и М.А. Ермаков в качестве значимых компонентов инновативности студенчества выделяют два параметра – инновационную открытость – способность молодых людей воспринимать информацию о различных новшествах, научных достижениях и в целом о развитии науки и

технологий в самой различной форме, а также инновационную готовность – способность предлагать свои собственные идеи к реализации и разрабатывать проекты [1]. Мы согласны с такой позицией уральских ученых и полагаем, что практика восприятия новой информации и креативность являются важными предпосылками инновационной активности молодежи. Среди индикаторов инновационной открытости мы рассматривали частоту просмотров научно-популярных видео и чтения научно-популярных текстов (табл. 2).

Таблица 2 Распределение студентов различных направлений подготовки по частоте просмотров научно-популярных видео и чтения научно-популярных текстов, %

Направление подготовки	Как часто вы читаете научно-популярные тексты для своего удовольствия/развлечения?						
	Вообще не читаю	Один-два раза в год	Один-два раза в полгода	Один-два раза в месяц	Один-два раза в неделю	Каждый день	Итого
Общ/гуманит. специальности	15,4	16,9	23,1	28,5	13,1	6,2	100,0
STEM-специальности	14,3	10,6	19,9	33,9	16,9	4,3	100,0
Направление подготовки	Как часто вы смотрите видео по научно-популярной тематике на youtube или иных подобных сервисах?						
	Вообще не смотрю	Один-два раза в год	Один-два раза в полгода	Один-два раза в месяц	Один-два раза в неделю	Каждый день	Итого
Общ/гуманит. специальности	<b>9,2</b>	10,8	13,8	30,8	31,5	3,8	100,0
STEM-специальности	3,7	5,6	10,0	28,9	34,2	<b>17,6</b>	100,0

Чтение научно-популярных текстов не связано с направлением подготовки студентов в вузе, оно близко к нормальному распределению и среди студентов STEM, и студентов направлений общественных и гуманитарных наук: основная часть ответов концентрируется вокруг средних

значений шкалы – один-два раза в полгода, либо один-два раза в месяц. Однако частота просмотра видео по научно-популярной тематике на youtube несколько выше среди студентов STEM-направлений: более 17% студентов STEM смотрят такие видео каждый день, а среди студентов гуманитариев и обществоведов таких только около 4%.

Косвенным показателем инновационной открытости для нас являлось присутствие студентов в социальных сетях в различных тематических группах по интересам. Здесь можно выделить, во-первых, те группы, которые интересны студентам в целом, вне зависимости от направления обучения: музыка, кино, искусство (71% по массиву), юмор, пародия, стендап (65%), спорт, фитнес, здоровье (44%); во-вторых, группы, тематика которых более интересует студентов направления общественных и гуманитарных наук, нежели студентов STEM: красота, уход за собой (в таких группах состоят 53% обществоведов и гуманитариев и только 26% студентов STEM, тут скорее всего сказывается гендерный дисбаланс профессионального выбора), личностное развитие, коучинг (40% студентов-гуманитариев и обществоведов и 22% студентов STEM), политика, история (35% студентов направлений гуманитарных и общественных наук и 25% студентов STEM); в-третьих, это группа в социальных сетях, в которой чаще предпочитают состоять студенты STEM-направлений, чем остальные – наука, технологии, открытия (59% студентов STEM, и только 28% студентов направлений гуманитарных и общественных наук).

Поскольку, как мы сказали выше, инновационное поведение сопряжено с креативностью, вынашиванием творческих идей и от интеллектуальной молодежи ожидается именно склонность к созидательным переменам, мы выясняли у наших респондентов наличие каких-либо идей проектов, реализация которых могла бы принести какую-либо пользу, улучшение. В этом отношении не было выявлено каких-либо существенных различий между студентами STEM-специальностей и остальным студенчеством: имеют определенные творческие идеи проектов около 16-18% учащихся. Но вот желаемые сферы возможной реализации своих креативных идей у студентов STEM и студентов общественных и гуманитарных направлений существенно (статистически значимо) различаются. Гуманитарии и обществоведы более нацелены на коммерческое применение своих идей и на гражданский активизм, а студенты STEM – на реализацию проектов в научных исследованиях (табл. 3).

Таблица 3 Желаемые сферы применения креативности, %

Где бы вы хотели проявить свою креативность при наличии возможностей для этого?	Направление		
	Общ/ гуманит. науки	STEM- специальнос ти	По всему массиву:
в личных коммерческих проектах	60,6	48,7	52,9

в социальном и гражданском активизме	19,0	11,9	14,5
в политике, сфере управления	22,1	11,2	15,1
в научных исследованиях	14,7	45,3	34,5
в сфере образования	34,2	31,3	32,3
в творческих хобби (например, музыка, спорт)	69,7	61,6	64,5
другое	0,4	2,4	2,4

\* Коэффициент V Крамера [0..1]: 0,224, Вероятность ошибки (значимость): 0,000

**Заключение.** Таким образом, инновационная активность студенчества в значительной степени характеризуется ориентациями студентов на восприятие готовых инноваций и практикой освоения уже имеющихся технологических решений, нежели ориентацией на развитие своей креативности. Около четверти студентов вообще не вовлечены в какую-либо активность, позволяющую реализовать им свой инновационный потенциал.

Анализ присутствия студентов в социальных сетях и просмотров контента в youtube показал, что у студентов STEM в сравнении со студентами других направлений подготовки более выражен интерес к науке и технологиям как таковым, однако, ориентация на творчество и саморазвитие, которая может быть предпосылкой инновационной готовности (способности к созданию и продвижению собственных идей), напротив, среди них выражена слабее.

Очевидно, что такие виды инновационной активности студентов STEM как изобретательская деятельность, участие в разработке творческих и бизнес проектов нуждаются в дополнительном стимулировании и развитии в рамках образовательного процесса. Кроме того, среди студентов STEM необходимо формировать осознание важности коммерциализации своих идей и разработок.

**Благодарности.** Статья подготовлена за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00603, <https://rscf.ru/project/23-28-00603/>

**Список литературы:**

1. Банникова Л.Н., Ермаков М.А. Инновационная восприимчивость студентов региональных технических университетов: социологический анализ // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2020. № 1. С. 113-125. DOI 10.15593/2224-9354/2020.1.9
2. Буравлева Н.А. Психологические компоненты инновационного поведения как необходимые составляющие в профессиональной подготовке студентов // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 2(30). С. 197-203. DOI 10.23951/2307-6127-2020-2-197-203



3. Дидковская Я.В., Вишневецкий Ю.Р., Лугин Д.А. Инновационный потенциал молодежи: мотивация участия и барьеры реализации молодежных стартапов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2021. № 1. С. 8-20. DOI 10.15593/2224-9354/2021.1.1
4. Ионова Н.В. Историко-ретроспективный анализ проблемы развития инновационной активности студентов // Universum: общественные науки. 2021. № 6-7(75). С. 4-7
5. Сухорукова Н.Г., Козлова М.А. Инновационный потенциал студенчества как драйвер развития экономики // Экономика и предпринимательство. 2022. № 9(146). С. 328-332. DOI 10.34925/EIP.2022.146.9.063

### **К вопросу о молодых педагогах учреждений дополнительного образования детей: актуальность, проблемы и противоречия**

Дмитриева Т.М. <sup>1</sup>

*tatjanadmitrieva@ro.ru* <sup>1</sup>

МАУДО Детско-юношеский центр «На Комсомольской», г. Калининград

**Аннотация.** В статье рассмотрены проблемы и противоречия, актуальные для молодых педагогов учреждений дополнительного образования детей. Выявлены противоречия, связанные с опытом и практическими знаниями, мотивацией, личностно-психологическими качествами. Предложены некоторые пути решения проблем.

**Ключевые слова:** адаптация, дополнительное образование детей, молодые педагоги, мотивация, наставничество.

**Введение.** Современное образование строится с учетом всех особенностей развития общества. Постоянный прогресс в применении цифровых технологий, ускорение темпа жизни, увеличение потока информации требуют от педагогов владения основными методами восприятия тех сигналов, которые посылает объективная реальность. Разрыв между «нецифровым» и «цифровым» поколениями не является фатальным, но нельзя не признать, что он существует и требует постоянных усилий для его преодоления. В такой ситуации на первый план необходимо выдвигать молодые кадры, однако именно острый недостаток таких кадров ощущается в учреждениях дополнительного образования детей. Система дополнительного образования нуждается в ответственном, компетентном, высококвалифицированном педагоге, осуществляющем педагогическую деятельность в соответствии с государственной политикой и принципами психолого-педагогической науки. В связи с этим, актуализируется проблема специалистов, молодых, активных и профессиональных педагогов дополнительного образования.

**Методология.** Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что в настоящее время в учреждениях дополнительного образования детей работает недостаточное количество молодых кадров, способных к разработке и реализации в реальных условиях новых программно-методических материалов по формированию компетентности, навыков

будущего и личностных качеств детей – участников объединений по интересам. Большинство поступающих молодых педагогов на работу в учреждения дополнительного образования детей руководствуются своими личными интересами и пристрастиями.

Так, например, в 8-ми учреждениях дополнительного образования детей творческой направленности г. Калининграда специалистов до 30 лет только 17%, основную массу составляют работники от 30 до 55 лет (48%), старше 55 лет – 35%.

Между тем, чтобы лучше понимать современного ребенка и, соответственно, организовывать более качественный образовательный процесс, необходимо, чтобы педагог разговаривал с детьми на «одном языке», что не всегда удается более старшему поколению, несмотря на весь имеющийся у него опыт и высокий профессионализм. Однако данной проблеме уделяется недостаточно внимания в теории и на практике. Объектом исследования является деятельность молодых педагогов в учреждениях дополнительного образования, предмет исследования – проблемы и противоречия, возникающие в процессе данного вида деятельности. При подготовке исследования использованы количественный и качественный подход. Первый из них ориентирован на сбор данных и статистический анализ, с помощью второго оценены взгляды специалистов на понимание проблемы. Применялся метод опроса, статистического анализа полученных результатов.

**Результат.** При подготовке данного исследования был проведен опрос педагогических работников учреждений дополнительного образования детей города Калининграда, в ходе которого были выявлены основные противоречия, связанные с деятельностью молодых педагогов:

1) противоречие между необходимостью обеспечивать учебный процесс высокого уровня и недостаточностью опыта и практических навыков у молодых педагогов (на это указали 48% молодых педагогов и 52% педагогов с большим стажем);

2) противоречие между необходимостью привлечения большего количества молодых кадров и недостаточной мотивацией со стороны таких специалистов (на это указали 29% молодых педагогов и 71% педагогов с большим стажем);

3) противоречие между необходимостью принимать на работу кадры нового поколения с целью восполнения ухода опытных работников и не всегда имеющейся профессиональной пригодностью молодых педагогов (на это указали 18% последних, и 82% специалистов с большим стажем);

4) противоречие между необходимостью участия молодых педагогов в инновационных процессах учреждения и отсутствием у них достаточных профессиональных знаний, педагогической компетентности для их практического воплощения (на это указали 38% последних, и 62% специалистов с большим стажем).

По проблеме, связанной с недостатком опыта и знаний, можно отметить, что это касается, во-первых, организации занятий. Молодым

педагогам не всегда удается выстроить их методически грамотно, наполнить полезным содержанием. Ряд сложностей возникает у молодых педагогов в налаживании отношений с детьми. Однако больше всего проблем молодые педагоги испытывают при взаимодействии с родителями. Для настоящего времени характерно то, что в массе своей родители обладают высоким уровнем знаний, отличаются высокой требовательностью к педагогам. Часто родители старше молодых педагогов, что также вызывает трудности взаимодействия, некоторые молодые кадры недооценивают важность контактов с родителями [7].

Часть указанных проблем, как представляется, можно было бы решить посредством введения института наставничества, о чем говорят многие специалисты [9, 4]. В какой-то степени оно осуществляется и сегодня, но неорганизованно, исключительно по доброй воле педагогов со стажем и выражается в периодических советах, подсказках. Частично этот пробел восполняется путем обмена педагогическим опытом на специально организованных мероприятиях. Считаем своевременной и остро необходимой разработку Концепции развития наставничества, о чем уже было сказано Президентом РФ [2].

Проблема мотивации была изучена при помощи анкетирования молодых педагогов. Выяснилось, что существенная доля опрошенных лиц (59%) отметила среднюю мотивацию. Высокой она оказалась у 22%, низкой – у 19%. В целом можно считать положительным то, что 55% сказали, что их устраивает работа, а еще 41% – что скорее устраивает, чем нет. Полностью не устраивает работа только 5%. При этом 50% опрошенных выделили чрезмерную работу с различными отчётами, заполнением различной документации, что на их взгляд «тормозит» творческий процесс и реализацию цели детского коллектива. Причем ни один не указал на плохой климат в коллективе, нет и претензий к руководству. Основная причина низкой мотивации – не удовлетворяющая работников заработная плата. Молодые педагоги отмечали также большую трудовую нагрузку, наличие стрессов при выполнении трудовых обязанностей.

В таких условиях добиться повышения уровня мотивации можно, используя нематериальные способы. Зарубежный опыт показывает, что для успешного стимулирования трудовой деятельности необходимо создавать систему, при которой если не карьерный, то профессиональный рост возможен с первого и до последнего дня работы. Работник в этом варианте видит перспективы своего труда, испытывает чувство уверенности [8].

Нематериальными способами регулирования могут быть избраны следующие: вовлечение молодого педагога в совместный поиск решений актуальных для учреждения; организация внутрикорпоративного обучения, своего «Университета» как формы обучения не только молодых педагогов, но и всего педагогического сообщества учреждения, по собственному замыслу, с четкой целевой направленностью; привлечение молодых педагогов к участию в со-управлении развитием учреждения посредством создания разнообразных временных и постоянных команд, творческих или рабочих групп для

проектной, программно-методической, информационной деятельности и деятельности по воплощению ключевых событий в жизни учреждения; привлечение молодых педагогов в профессиональные сообщества практик и обмена знаниями, в том числе в самом учреждении; привлечение в организацию корпоративных мероприятий; существенным является для молодых педагогов публичное высказывание благодарности со стороны руководства.

Важную роль в повышении эффективности труда играет прозрачность деятельности администрации. Если работники будут достаточно информированы о стратегии действий учреждения, о состоянии дел в нем, тем с большим старанием и более осознанно они будут выполнять свои трудовые обязанности [5].

Большинство молодых специалистов в учреждении проявляют себя в качестве веселых, оптимистичных, жизнерадостных людей, с достаточно хорошо развитым логическим мышлением, большинство также отличается высокой контактностью, ответственностью, эмоциональной устойчивостью, способностью и желанием действовать в соответствии с предлагаемыми правилами.

Отбор кандидатов на вакансии является достаточно устойчивым и отработанным. Вместе с тем, недостатком является то, что производится отбор, прежде всего на основе формальных данных: образование, стаж, возраст. Это не всегда позволяет отобрать действительно достойных кандидатов. Необходимо учитывать комплекс факторов: образование, опыт и личностные качества, психологические особенности [1].

Именно психологическое исследование способности включиться в деятельность нового коллектива повышает качества отбора. Психологические особенности влияют на мотивацию деятельности, успешность самоопределения работника в коллективе, способность налаживать адекватные отношения со всеми субъектами образовательного процесса.

Помимо основных требований в соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [6], предъявляемых к кандидату, необходимо предъявлять дополнительные, к которым следует отнести социально-психологические характеристики, в частности – способность воспринимать и перерабатывать значительный объем информации, планировать и осуществлять взаимодействие с коллегами, руководством, детьми, родителями, противостоять стрессовым ситуациям.

Следует отметить, что у молодых педагогов, вчерашних студентов, имеются так называемые «карьерные страхи», которые проявляются на стадии окончания обучения в профильных вузах. По результатам анкетирования студентов БФУ им. И. Канта профиля «Начальное образование. Дополнительное образование», нам удалось выяснить, что больше всего будущие молодые педагоги, начинающие карьеру, боятся, что: педагогическая деятельность будет не по душе; будут неконкурентоспособны и невостребованны; не смогут жить на маленькую зарплату; не справятся с

учениками и родителями; не смогут влиться в коллектив или выстроить отношения с руководством; быстро перегореть; потерять интерес к профессии; обладают недостаточным опытом работы и практическими знаниями; не справятся с поставленными задачами; потеряют уважения детей, родителей, коллег. Также, будущие молодые специалисты испытывают страхи перед избытком документации; безрезультативности в педагогической деятельности с детьми; заинтересованности детей на занятиях; неумении находить правильный выход в любой ситуации; разочаровать людей и разочароваться в себе; быть неинтересным педагогом; потери личного времени; осознание того, что ошибка в выборе профессии и др.

Очень важно на этапе собеседования выявить истинную мотивацию соискателя: что он ждет от работы в организации, каковы его потребности в вопросах построения карьеры, оплаты труда, отношений в коллективе и с руководителями, каковы его страхи. В этом может помочь метод проектного интервью, которое основано на гипотезе о способности работника проецировать свой жизненный опыт на будущую деятельность, адекватно объяснять суть своих действий и действий других людей в условиях вымышленных ситуаций [3].

Руководители обычно стремятся набрать работников, исходя из их квалификации. Однако данная тактика сегодня не всегда себя оправдывает. Не существует универсальной квалификации педагога дополнительного образования детей.

Каждое учреждение обладает своей спецификой, работает по своим требованиям, поэтому то, что специалист работал ранее успешно в другом месте, не гарантирует, что на новом месте он будет действовать столь же эффективно. Поэтому требование к опыту не должны ставиться во главу угла, а следует ориентироваться на другие параметры: способности кандидата, разделение ценностей и стандартов работы, желание работать, развиваться реализовать передовые знания, новые идеи и оригинальные решения в педагогической деятельности.

**Заключение.** В целом нами были выявлены существующие проблемы и противоречия, характерные для молодых педагогов учреждений дополнительного образования детей. Основное проблемное направление – это недостаточность опыта и практических навыков. В определенной степени это радует, поскольку при наличии мотивации, а также при наличии наставничества это преодолимо. Методы работы с молодыми педагогами должны позволять последним стремиться к развитию, ставить амбициозные цели, создавать условия для сотрудничества, сотворчества и соревновательности. Следует уделять особое внимание нематериальным мерам мотивации и обратить внимание на выявление личностно-психологических качеств при приеме молодого педагога на работу.

#### **Список литературы**

1. Забродина Т.И., Мурьясова Л.Ф. Особенности профессиональной мотивации и ценностных ориентаций молодых специалистов // Живая психология. 2022. Т. 9. № 3 (35). – С. 94-100.

2. Куклина Ю. Путин поручил разработать концепцию развития наставничества. URL: <https://ria.ru/20240213/putin-1927153919.html> (дата обращения: 11.03.2024).
3. Лемешко А.А., Муха В.Н. Особенности трудовой мотивации молодых специалистов // Журнал социологических исследований. 2021. Т. 6. № 2. С. 64-69.
4. Лептина О.В. Организационно-педагогические условия профессиональной адаптации молодых педагогов в организации дополнительного образования // Матрица научного познания. 2021. № 10-1. – С. 113-120.
5. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.003-pedagog-dopolnitelnogo-obrazovaniia-detei-i-vzroslykh.html> (дата обращения: 12.03.2024).
6. Носакова Т.В. Управление социально-психологической адаптацией и жизнестойкостью молодых специалистов в учреждениях дополнительного образования // Естественно-гуманитарные исследования. 2023. № 1 (45). – С. 418-422.
7. Стефаник Ю.В. Проблемы социально-профессиональной адаптации молодых педагогов в организациях дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-4. – С. 197-199.
8. Фурсевич И.Н. Молодые специалисты: преимущества, гарантии, компенсации, мотивация // Проблемы управления (Минск). 2023. № 4 (90). – С. 27-33.
9. Чайкина Ж.В., Смирнова Ж.В., Обухова А.И., Торопова А.И. Организация наставнической деятельности в учреждении дополнительного образования детей // Вестник педагогических наук. 2022. № 4. – С. 116-121

## **Антропологическая миссия рефлексивно-деятельностного подхода в современной педагогике**

Зарецкий В.К. <sup>1</sup>

*zar-victor@yandex.ru* <sup>1</sup>

Московский государственный психолого-педагогический университет

**Аннотация.** Характеристика рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) как направления, развиваемого в традиции культурно-исторической психологии (КИП), дается в контексте постановки проблемы антропологической миссии образования и представления о деятельности учителя. Деятельность учителя, понимаемая как «практика воздействия» в широком смысле слова, ставится под сомнение. Такой практике противопоставляется другая позиция, при которой обучение призвано создавать условия для целостного развития ребенка как субъекта своей учебной деятельности и ее рефлексии, субъекта саморазвития. РДП представляет собой технологию, разрабатываемую в опоре на КИП, в которой трудности, возникающие в учебной деятельности, помощь взрослого (учителя) по их преодолению становятся основным ресурсом для развития. Антропологическая миссия РДП видится в возможности вооружения педагогов такими средствами помощи и содействия развитию ребенка.

**Ключевые слова:** рефлексивно-деятельностный подход, культурно-историческая психология, обучение и развитие, учебная трудность как ресурс развития, помощь в преодолении учебных трудностей, подготовка педагогов.

**Введение.** Работа педагога и психолога с детьми нередко рассматривается как практика воздействия на человека [10]. Предельно огрубляя логические следствия из этой позиции, следует признать, что антропологическая миссия педагогики – «сделать из ребенка человека», «образовать» его. В педагогических словарях и энциклопедиях часто можно встретить такие обороты, как «педагогическое воздействие», «воспитательное воздействие», «психологическое воздействие». Учителя, говоря о своей деятельности, обычно уверенно заявляют, что они учат, воспитывают, развивают детей, т.е. подтверждают тем самым, что их работа – воздействовать на ребенка, чтобы изменить его, сформировав соответствующие знания, умения, навыки. В методических материалах советского времени нередко можно было встретить уподобление образовательного процесса в школе работе на заводском конвейере: ребенок – «заготовка («болванка»), учитель – мастер, который делает из заготовки «деталь», «обрабатывая» ее... Попытки сторонников педагогики сотрудничества, подписавших в 1986 г. «Манифест», существенно не изменили «миссию современного образования». Их опыт остается «точечным» и инновационным для педагогики по сей день.

Хотя, если обратиться к мыслителям прошлого, высказывавшим свое мнение о педагогике и воспитании, то подход, альтернативный «воздействию», мы встретим уже у Конфуция и Сократа, Канта и Зальцмана, Толстого и Выготского и многих других, чьи плодотворные идеи остаются актуальными и нереализованными на протяжении веков, ожидая, когда новые

условия, новые исторические повороты создадут для них новые возможности...

Рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи детям в преодолении учебных трудностей [6], о котором пойдет речь в этой статье, рассматривается как альтернатива «педагогике воздействия». Здесь делается попытка обосновать его «антропологическую миссию», которая заключается в том, что построение образовательного процесса, в котором ребенок выступает субъектом своей учебной деятельности и ее рефлексии, открывает *бесконечные возможности для развития ребенка*. И этот тезис прямо вытекает из основных положений культурно-исторической психологии, сформулированных еще Л.С.Выготским [2], или имплицитно содержащихся в его идеях, не получивших должного завершения при его жизни из-за преждевременной (в 37 лет) смерти [5]. И одно из основных положений культурно-исторической психологии, на которое описывается рефлексивно-деятельностный подход, – «ребенок, развивается в сотрудничестве с взрослым» [2], при условии, что эта деятельность происходит в «зоне ближайшего развития» ребенка [2, 3].

Таким образом, *задача данного текста – обосновать, что сотрудничество ребенка и взрослого (учителя) является реальной конструктивной альтернативой педагогике воздействия, показать, как меняется взгляд на образовательный процесс, если во главу угла ставится помощь взрослого (учителя) ребенку в зоне ближайшего развития, а также обосновать, какая именно помощь может способствовать развитию ребенка в процессе преодоления им учебных трудностей. Эта линия рассуждения дает возможность поставить главный вопрос: как эти представления можно использовать в подготовке педагогов и помочь педагогике сделать реальный (а не на словах) шаг к педагогике сотрудничества?*

**Методология.** Если рассматривать рефлексивно-деятельностный подход (далее РДП) как технологию оказания помощи в преодолении учебных трудностей, которая способствует общему (когнитивному и личностному) развитию учащихся [6], то его методологической основой является культурно-историческая теория развития Л.С.Выготского. Вот основные положения культурно-исторической психологии, на которые опирается РДП и какое развитие в РДП эти положения получают.



Основные положения культурно-исторической психологии (КИП) развития	Развитие основных положений КИП в РДП
<p>Обучение ведет за собой развитие. Учебная деятельность устроена так, что ребенок все время должен прыгать выше головы (поэтому ошибки и трудности неизбежны).</p>	<p>Трудности и ошибки являются нормой в учебной деятельности, когда ребенок пытается делать то, что еще не умеет. Трудности и ошибки – ресурс развития. (Кстати, если ребенок справляется сам, то взрослый ему не нужен). <i>Проблема для учителя – отношение к трудности и ошибке (большинство учителей склонны считать трудности и ошибки нежелательными моментами учебной деятельности).</i></p>
<p>Развитие происходит в сотрудничестве ребенка и взрослого.</p>	<p>«Со-трудничество» предполагает равноправие ребенка и взрослого в учебной деятельности как ее субъектов. Из сотрудничества вытекает <i>субъектная позиция</i> ребенка в учебной деятельности, как субъекта ее осуществления и ее рефлексии.</p>
<p>Условием развития ребенка является его сотрудничество со взрослым в зоне ближайшего развития (ЗБР).</p>	<p>Главной единицей образовательного процесса является столкновение ребенка с трудностью и ее самостоятельное – с помощью взрослого – ее преодоление. <i>Проблема для учителя: у каждого ребенка есть своя ЗБР. Как организовать деятельность на уроке, чтобы каждый ученик работал в своей ЗБР и как помочь каждому индивидуально?</i></p>
<p>Зона ближайшего развития – область действий, которые ребенок не может выполнить самостоятельно, но может сделать это осознанно в сотрудничестве (с помощью, под руководством) с взрослым или с более развитыми сотоварищами</p>	<p>Представление о помощи в КИП не разработано. В эмпирических исследованиях помощи при затруднении ребенка выделены семь типов помощи, из которых только два можно рассматривать как способствующие развитию: рефлексивный и рефлексивно-эмпатический. Остальные виды «помощи» следует рассматривать как «проблемные» в плане их эффекта для развития [8; 12]. <i>Проблема для учителя: как научиться помогать?</i></p>

Основные положения культурно-исторической психологии (КИП) развития	Развитие основных положений КИП в РДП
То, что сегодня ребенок может делать с помощью взрослого, завтра он может сделать сам. (Каждая функция является на свет дважды: сначала как «интерпсихическая», затем как «интрапсихическая») [2].	Главным событием образовательного процесса является столкновение ребенка с трудностью (с границей собственных возможностей), получение помощи от взрослого (учителя), благодаря которой ребенок с этой трудностью справляется, и рефлексия этого опыта, которая позволяет ребенку сделать его собственным достоянием.
Опыт совместного действия становится внутренним достоянием ребенка (вращивается, интериоризируется).	В механизме интериоризации основную роль играет речь. Вербализуя свои трудности, способы действия, совместный опыт, ребенок делает его осознанным (по П.Я.Гальперниу [4]), отрефлексированным (по Н.Г.Алексееву [1]), присваивает его (по Л.С.Выготскому [2]). Главная «добавка» в этом процессе – акцент на роли рефлексии. <i>Проблема для учителя: как помочь ребенку стать субъектом рефлексии, инициировать ее, организовать, но при этом не «воздействовать»?</i>
В процессе обучения и развития происходит не «накопление» опыта, а перестройка функций: натуральные функции становятся высшими, житейские понятия трансформируются в научные, поведение из спонтанного становится саморегулируемым и т.д.	Обучение не есть процесс получения ребенком новых знаний, умений и навыков. Ребенок – не «tabula rasa». Обучение – всегда переучивание, столкновение с ограниченностью и недостаточностью своих способов действия и их перестройка. <i>Проблема для учителя: как помочь ребенку переучиваться, перестраивать свои способы действия? Чем этот процесс отличается от обучения?</i>
Когда ребенок делает то, что умеет, он не развивается. Но у зоны ближайшего развития есть и «верхняя граница», за которой ребенок не может взаимодействовать с взрослым осознанно.	Критериями «нижней» и «верхней» границ ЗБР являются: для нижней границы – первое задание (при наращивании уровня сложности) с которым не справляется ребенок; для верхней границы – уровень сложности задания, при котором ребенок перестает понимать его смысл. <i>Проблема для учителя все та же: ЗБР у каждого ребенка своя, но в идеале каждый должен действовать в своей ЗБР.</i>

Основные положения культурно-исторической психологии (КИП) развития	Развитие основных положений КИП в РДП
Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии	Этот наиболее загадочный тезис Л.С.Выготского [2]. почти не обсуждался и не цитировался его соратниками и последователями, как в нашей стране, так и за рубежом. В РДП механизм этой связи стало возможным объяснить теоретически, введя понятие многовекторной модели ЗБР [5; 7]. Построение учебных занятий в опоре на многовекторную модель ЗБР позволило не только объяснять некоторые загадочные эффекты «взрывной динамики» развития, имевшие место на практике, но и создавать условия для таких «прорывов». Ключевым здесь стало понятие «проблемного эпицентра» как такого «узла» связей различных особенностей ребенка, при прохождении которого происходит «высвобождение энергии», дающее импульс к движению по самым различным векторам развития. <i>Проблема для учителя – научиться видеть образовательный процесс и его связь с важными для данного ребенка векторами развития и «нащупывать» проблемный эпицентр.</i>

**Результаты.** Основными результатами анализа культурно-исторической психологии как «философии практики» (именно так мыслил развитие психологии сам Л.С.Выготский – как практики, причем именно практики содействия развитию) и попыток дальнейшей ее разработки являются:

- технология оказания помощи в преодолении учебных трудностей детям, которая способствует их когнитивному и личностному развитию;
- многовекторная модель ЗБР, которая связывает в единое целое различные положения КИП об обучении и развитии;
- теоретическое и эмпирическое обоснование важности для развития субъектной позиции ребенка в учебной деятельности (ср. А.В.Суворов: «... ничто в личности не может развиваться без личных усилий самой личности» [11 с.88];
- теоретическое обоснование ресурса рефлексии самого ребенка для обучения и развития;
- теоретическое обоснование бесконечности развития [9], вытекающее из самого понятия «ЗБР»: ЗБР есть у каждого ребенка, а при «правильной»

организации учебного процесса то, что сегодня находится в ЗБР, завтра может стать актуальным достоянием самого ребенка. Как отмечает В.П.Зинченко, если учитель чувствителен к зоне ближайшего развития, то оно превращается в бесконечную перспективу [9];

- практика помощи учащимся в преодолении учебных трудностей средствами РДП осуществляется и совершенствуется на протяжении более чем 25 лет (с 1997 г.). Оказалось, что средствами РДП можно оказывать помощь, содействующую развитию самым различным категориям детей и подростков, а в последние годы и взрослым. Это не только учащиеся общеобразовательных школ, имеющие трудности в обучении, но и дети с особенностями развития, дети и взрослые с инвалидностью, дети-сироты (в том числе, сироты с тяжелыми соматическими заболеваниями), подростки с девиантным поведением и даже дети с умственной отсталостью. При этом общим и главным моментом работы с этими людьми является помощь в преодолении ими различных трудностей средствами РДП, помощь в поддержке и укреплении их субъектной позиции, их способности к рефлексии, способности преодолевать трудности и превращать их в ресурс для развития.

**Заключение.** В основной части текста ни разу ничего не было сказано об «антропологической миссии» РДП в современной педагогике. Но представление о ней вытекает из всего предыдущего текста: из тех особенностей образовательного процесса, при котором учебные трудности превращаются в ресурс для развития; из тех особенностей, которые отличают «педагогiku сотрудничества» от «педагогики воздействия», из тех проблем, с которыми может столкнуться учитель, который захочет взять на вооружение принципы и технологию РДП и применять их на практике. И главная проблема. Если взять за основу идеи культурно-исторической психологии и видеть миссию образования как «антропологическую», т.е. видеть в образовании прежде всего пространство возможностей для целостного развития ребенка (человека), то в РДП можно усмотреть некоторые ключи к воплощению этой миссии в жизнь, а именно: средствами РДП создаются условия для целостного развития ребенка как субъекта саморазвития, субъекта деятельности и ее рефлексии, субъекта отношений сотрудничества со взрослым и другими людьми. Вопрос: что должно измениться в подготовке педагогов, чтобы такое видение и выстраивание на практике образовательного процесса стало нормой профессиональной деятельности учителя?

#### **Список литературы:**

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс... докт. психол. н. в виде научного доклада. М. 2002. 41 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. Проблемы детской (возрастной психологии). М.: Педагогика, 1984. С. 243–432.

4. Гальперин П.Я. Обучение и умственное развитие в детском возрасте // П.Я. Гальперин. Психология как объективная наука. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С.357–388.
5. Зарецкий В.К. О чем не успел написать Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.
6. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
7. Зарецкий В.К. Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149–188.
8. Зарецкий В.К., Агеева А.А. Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Том 29. № 3. С. 159–179.
9. Зинченко В.П. Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность. – В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Коллективная монография / под общ ред. Т.Г.Щедриной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2011. С. 294–299.
10. Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А.Л.Журавлева, Н.Д.Павловой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2-12. – 368 ст. (Труды Института психологии РАН)
11. Суворов А.В. Эксперимент длиною в жизнь / Александр Васильевич Суворов. – М.: ЛитГОСТ, 2021. – 249 с., с илл.
12. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К., Клименкова Е.Н., Воложанина Н.С. Модификация методики «Стратегии утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной // Культурно- историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 79–92.

## **Типология заданий в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя**

Захарова В.А. <sup>1</sup>

*zaharova\_va@pspu.ru* <sup>1</sup>

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема типологии заданий для подготовки будущего педагога к решению профессиональных задач, связанных с воспитанием. Методологическим основанием исследования в плане общей педагогики выступают положения о периодичности морального развития ребенка, заложенные в трудах И.Канта, В.Соловьева, В.Зеньковского, С.Гессена, Ж.Пиаже и их последователей. Ключевой идеей процесса воспитания выступает идея о необходимости баланса принципов социализации и индивидуализации в воспитании: педагог должен научиться взаимодействовать с воспитанником, содействуя его нравственному росту. Подготовить будущего педагога к решению подобных профессиональных задач можно с помощью специально отобранных типов заданий на знание, применение и рассуждение. Цель статьи – выявить специфику заданий на рассуждение на примере анализа ответов студентов педагогического вуза на задание, связанного с рассуждением о возможных причинах отставания морального развития современных школьников.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, общее образование, профессиональные задачи, профессиональная компетентность, рассуждение, воспитание, индивидуализация, социализация.

**Введение.** Цель исследования – изучить характеристики рассуждения студентов педагогического вуза при решении профессиональной задачи, связанной с осмыслением причин отставания морального развития детей.

Воспитание является приоритетом российской системы образования. Успешность воспитательной деятельности определяется балансом воспитательных задач, с одной стороны, направленных на усвоение воспитанником норм и ценностей общества (социализации), в другой стороны, способствующих самоопределению воспитанника (индивидуализации). На эту особенность воспитания указывал И.Кант в лекции «О педагогике»: «Одна из труднейших проблем воспитания заключается в том, как соединить подчинение законному принуждению со способностью пользоваться своей свободой» [1].

В работах И. Канта заложены основы осмысления периодичности морального развития человека, нашедшие свое продолжение в философских трудах В.Соловьева, В.Зеньковского, а также в исследованиях педагога С.Гессена [2], психолога Ж.Пиаже [3]. и их последователей. Человек на протяжении своей жизни движется по ступеням нравственного роста: антиномия/ аномия (отсутствие в сознании норм) – гетерономия (следование нормам, заданным извне) – автономия (следование принципам, в истинности которых убежден). Современные психологи фиксируют неравномерность морального развития детей, а часто – отставание морального развития ребенка при нормальном интеллектуальном развитии. Для обозначения такого явления используются термины «задержка развития души» (А.Н.Кошечко [4]) и «инфантилизация» (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев [5]). Указанный аспект рассмотрен нами ранее как общепедагогическая проблема, предложена сбалансированная система методов воспитания [6].

Соответственно, в аспекте профессиональной педагогики актуален вопрос о соответствующей подготовке будущего воспитателя. Профессиональная компетентность педагога заключается в способности выстроить взаимодействие с воспитанниками, содействовать движению воспитанника по ступеням нравственного роста. Процесс педагогического образования может включать в себя особые типы заданий, помогающие будущему воспитателю научиться решать сложные профессиональные задачи. Разрабатываемая нами типология заданий для педагогического образования выстроена в логике нарастания сложности заданий: на знание, применение, рассуждение. Задания на рассуждение связаны с решением наиболее сложных профессиональных задач. Подобные задания включены в дисциплины для студентов Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

**Методология исследования.** Методологическими основаниями исследования в аспекте общей педагогики выступили идеи И.Канта,

Ж.Пиаже, С.И.Гессена о периодизации морального развития ребенка, подходы к нравственно воспитанию младших школьников [6]. В качестве методологической основы в аспекте профессиональной педагогики выступили: типология заданий для подготовки учителя: на знание, применение и рассуждение [7], положения о специфике рассуждения как функционально-смыслового типа речи, о рассуждении как методе решения профессиональной проблемы, о внутреннем программировании рассуждения, зависящем от ориентации субъекта в ситуации, о рассуждении как внутреннем диалоге [8; 9].

**Результат.** В качестве примера задания на рассуждение рассмотрено задание «Знакомы ли Вы с понятием «задержка развития души»? Какие вопросы вызывает у Вас это понятие? Как Вы думаете, каковы причины отставания морального развития современных детей? Напишите эссе». Проведен анализ ответов студентов на приведенное выше задание [6].

Создаваемые студентами тексты-рассуждения как результаты выполнения подобного задания могут быть различных видов: доказательства, опровержения, подтверждения, собственно рассуждения с выводением нового знания [10]. Рассуждение в процессе решения профессиональной задачи включает элементы простого или сложного внутреннего диалога, может представлять собой внутренний диалог-спор. В результате рассуждения устанавливается закономерность или создается модель ситуации с прогнозированием на ближайшую или отдаленную перспективу. Приведем примеры рассуждений студентов 3-го курса дневного и заочного отделения – будущих или действующих учителей начальных классов. Студенты видят разные причины инфантилизации, в некоторых случаях предлагают способы решения проблемы.

В частности, рассуждение, фиксирующее негативные тенденции как закономерность, может быть построено как критика недостаточного внимания взрослых к детям: *«В современном мире все чаще встречаются дети, которые своим поведением пытаются казаться старше, круче, своих одноклассников. Но как только с ними начинаешь общаться ближе, то можно заметить детские черты. Мне кажется, что это связано с тем, что дети очень часто предоставлены сами себе. Родители с ними не разговаривают, им приходится выполнять "взрослые" дела, взростеть раньше. Но, к сожалению, если поведением они становятся старше, то черты остаются детскими, т.к. у детей нет детства. Таким образом, в душе у ребенка творится хаос, он не понимает, как себя вести. У ребенка не развиты нравственные понятия».*

Студентка заочного отделения приводит достаточно развернутое рассуждение с несколькими смысловыми центрами, включающее в себя обращение к теории (маркер «Т») и внутренний спор с родителями, допускающими ошибку в воспитании детей – гиперопеку (маркер «СР»), обращение к объективным причинам – техническое развитие, негативное влияние средств массовой информации (маркер «О»): *«Инфантилизация –*

отставание морального развития, в то время как интеллект развивается в норме или с опережением (Т). По моему мнению, главный фактор развития инфантилизма у детей – ошибки родителей в воспитании. За ребенка делают абсолютно все или многое, не дают самостоятельно принимать решения, делать выбор, даже в самой понятной деятельности для детей – игре, родители совершают ошибки, влияющие на гармоничное развитие личности ребенка: ребенок не может собрать игрушку (или ему это только кажется), и, вместо того, чтобы помочь ему, задавать наводящие вопросы, взрослый делает все за него. В будущем такой человек не может сам сделать даже элементарные вещи, ему постоянно нужно с кем-то посоветоваться, попросить помощи, или он вовсе отказывается от выполнения задач, потому что подсознательно думает: "Я не способен на это сам" (С). Фактор подавления эмоций детей играет свою роль – в будущем эти взрослые просто не умеют их проявлять. Также значительный фактор в становлении "задержки души" играет само общество. Игрушки для детей совершенствуются с каждым годом и не всегда оказывают положительное влияние. Ребенка редко можно удивить тем, чем играли раньше, запросы все выше – эмоции все меньше. Современное ТВ и интернет транслируют жесткость как норму даже на детских каналах. Ценность денег навязывается очень рано -ребенок с легкостью может провести перевод рублей в доллары по современному курсу и взрослых это восхищает – хотя так быть не должно (О). Все это говорит о удовлетворении потребности родителя: "Ребенок, не мешай нам жить" Проблема задержки морального развития – действительно глобальная проблема 21 века».

Следующий образец рассуждения с несколькими смысловыми центрами (пронумерованные маркеры СЦ) содержит внутренний диалог-спор: «(СЦ-1) Я считаю, что основной причиной отставания морального развития детей является современное образование. Сегодня в большинстве школ делается все-таки акцент больше на обучение, чем на воспитание. Педагоги большое внимание уделяют в основном на то, чтобы дать детям необходимые знания. (СЦ-2) Отсутствие положительного идеала также может стать причиной отставания морального развития современных детей. Сегодня в основном для детей идеалами и примерами для подражания выступают разные медийные личности, но не всегда данные личности могут положительно влиять на детей и действительно являться примерами для подражания. (СЦ-3) Еще одной причиной может являться и "провалы" родителей в воспитании детей. Не всегда родители могут правильно воспитывать детей, это может произойти из-за нехватки времени или отсутствия опыта, ведь не каждый родитель знает, как правильно воспитывать, какие методы применять. Также родители и сами могут быть отрицательным примером для ребенка (СЦ-4). Таким образом, я думаю, что вышеперечисленное может быть причинами отставания морального развития современных детей».

В рассуждении студентки дневного отделения отмечается обращение к теории (маркер «Т») и к художественной литературе (маркер «Л»), а также



прогнозирование возможности решения проблемы (маркер «П»): «*Задержка развития души*» – это инфантилизация. Т. е. отставание морального развития, в то время как интеллект развивается в норме или с опережением (Т). Причин для этого может быть огромное количество. Скорее всего к основной причине можно отнести отношение родителей к своему ребенку. Они чрезмерно заботятся о детях, воспитывая в них выученную беспомощность.

Классическим примером может служить Иван Семенов – второклассник и второгодник. Бабушка настолько сильно любила и лелеяла Ивана, что вырастила из него инфантильного ребенка. Он был смышленным парнем, но совершенно не умел себя вести. Главному герою вовремя оказал помощь и через труд и привитие моральных норм он исправляется (Л).

Первоклассникам необходим пример для подражания. Даже если в школу ребенок пришел с "задержкой развития души" с ним можно и нужно работать. В первую очередь повести консультацию с родителями, а затем составить памятку "Я-хороший первоклассник" вместе с учеником, куда войдут определенные правила, которых следует придерживаться для обретения данного статуса. Таким образом инфантилизация- это проблема, но вполне решаемая грамотным педагогическим подходом» (П).

Проведенное исследование позволяет определить критерии для анализа ответов студентов педагогического вуза при выполнении заданий типа «рассуждение» для само- и взаимооценки, организации дальнейшей работы: владение изученным теоретическим материалом, осмысление собственного / чужого опыта, умение видеть разные точки зрения, построение прогноза профессиональных действий на ближайшую или отдаленную перспективу.

**Заключение.** Результаты анализа ответов студентов показали, что такой тип заданий побуждает студентов к осмыслению проблемы, построению индивидуализированного взаимодействия с воспитанниками и мотивирует будущих педагогов к профессиональному развитию.

#### **Список литературы**

1. Кант И. О педагогике // Соч. в 8 т. Т. 8. – М. : Чоро, 1994. – С. 399–462.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию.– М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Piaget J. The moral judgment of the child / J. Piaget with assistance of seven collaborators; Transl. by M. Gaban. – New York : Free Press, 1966. – 410 p.
4. Кошечко А.Н. Аксиологический подход в реализации образовательных технологий деятельностного типа: теория и практика // Профессиональное образование в России и за рубежом. Научно-образовательный журнал. – 2017. – № 3. – С. 164–168;
5. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2014. – 432 с.
6. Захарова, В. А. Воспитание младшего школьника: Учебное пособие. Направление подготовки: 44.03.01 «Педагогическое образование». – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет", 2020. – 150 с.

7. Захарова, В. А. Типология заданий для формирования функциональной грамотности в подготовке учителя английского языка и начальных классов / В. А. Захарова, К. Э. Безукладников // Язык и культура. – 2022. – № 60. – С. 156-175. – DOI 10.17223/19996195/60/9.
8. Васильева О. В. Рассуждение как вид речемыслительных действий специалиста по международным отношениям // Инновационная наука. 2016. № 5-3(17). С. 120-123.
9. Серова Т.С., Гураль С.К., Бердникова А.А. Предметное содержание и структурная организация учебного дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию // Язык и культура. 2022. № 57. С. 240–257. doi: 10.17223/19996195/57/12.
10. Драгалина-Черная Е.Г. Поризматические сюрпризы в логике / РАЦИО.ru. 2014. №. 13. С. 78–91.

### **Особенности преподавания учебных предметов «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности» в процессе формирования культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся**

Зель А.В. <sup>1</sup>

*AZel@kantiana.ru* <sup>1</sup>

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

**Аннотация.** В статье раскрываются вопросы формирования культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся. Отмечена важность использования межпредметной связи в учебной и внеучебной деятельности в ходе изучения дисциплин «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности». Обусловлена необходимость в высококвалифицированных педагогах, наличии межпредметной связи в образовательном процессе, а также важность участия семей обучающихся в формировании культуры безопасности жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** безопасность жизнедеятельности, межпредметные связи, учебная деятельность, внеучебная деятельность.

**Введение.** Современный подход к обучению основам безопасности жизнедеятельности и безопасности жизнедеятельности в рамках реализации требований Федерального государственного стандарта позволяет формировать у обучающихся представление о неразрывности и единстве связи между аспектами жизнедеятельности человека и требованиями безопасности, а также имеет цель – формирование личности индивидуума, способного всесторонне оценивать сложившуюся обстановку и принимать грамотные решения в опасных ситуациях [9].

Разработчики Федерального государственного стандарта в части, касающейся требований, предъявляемым к результатам освоения курсов «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности», заложили достаточно высокие требования, позволяющие практически вплотную подойти к реализации в образовательном процессе модели формирования культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся, и в тоже время предъявлены высокие

требования к уровню квалификации педагогов, преподающие указанные дисциплины, а также к образовательному процессу в целом [9].

Преподавание указанных предметов – это подготовка обучающихся к повседневной жизнедеятельности, выживанию в чрезвычайных ситуациях, формированию у них культуры безопасности жизнедеятельности, а также воспитание патриотов своей Родины, готовых в любой момент времени, с оружием в руках нести службу в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации.

**Методология и результат.** В последнее время проблеме формирования культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся уделяется пристальное внимание во всех образовательных организациях общего, среднего и высшего образования.

В повседневной жизни человека подстерегают опасности практически на каждом шагу, благодаря росту количества техногенных объектов, увеличения концентрации выбросов вредных веществ, урбанизации общества, и многих других негативных техногенных причин, следовательно, знания и навыки в области безопасности жизнедеятельности необходимо постоянно развивать и совершенствовать. Именно эту задачу по развитию и совершенствованию знаний и навыков в области безопасности жизнедеятельности решают педагоги, преподающие дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности» [2].

Любой педагог, преподающий безопасность жизнедеятельности, должен знать и понимать, как эффективнее организовать учебную и внеучебную деятельность, как лучше и понятнее объяснять тот или иной материал, чтобы повысить усвояемость его обучающимися, а самое главное – как выработать у студентов потребность в получении знаний и умений в области безопасности и применения этих знаний в повседневной и профессиональной жизнедеятельности.

Программы дисциплин «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности» эффективно интегрируются в систему учебной и внеучебной деятельности; реализуют систему национальных ценностей и основные направления духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся; формируют личностные результаты освоения данных дисциплин [4].

В организации учебного процесса по вопросам формирования культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся решающая роль отведена самому преподавателю, который владеет знаниями и практическими навыками в области безопасности, а также имеет опыт в различных сферах деятельности человека, и именно он – педагог, оказывает трансформирующее воздействие на студентов. Преподавателю отводится решающая роль в процессе обучения при формировании культуры безопасности у студентов, т.к. именно педагог несет всю ответственность за выбор форм и методов, используемых в образовательном процессе и конечный результат – уровень сформированности культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся.

В нашем понимании педагог должен обладать рядом психолого-социальных черт личности, с одной стороны это природные факторы, формирующие черты, включающие в себя память, восприятие, эмоции, чувства и др., а с другой стороны – это социальные факторы, обуславливающие опыт, привычки, статус и др [6].

Эффективность образовательного процесса обуславливается поведением педагогов и ориентировано на студентов, которых он обучает, при этом преподаватель должен обладать особым набором качеств личности, которые в свою очередь и будут способствовать успешности обучения студентов и формированию у них культуры безопасности жизнедеятельности [5].

Абсолютно очевидно, что качество реализации профессиональной деятельности преподавателей, преподающих дисциплины, формирующие культуру безопасности у обучающихся, более чем наполовину зависит от того, насколько качественно выполнена была работа другими преподавателями – учителя истории, биологии, математики, физики и других учебных предметов. Это обусловлено тем, что практически на каждом занятии педагоги дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности» опираются на знания обучающихся, которые они приобрели на других дисциплинах, т.е. эти знания совершенствуются уже применительно с опорой на безопасность, правила поведения в опасных условиях и т.д [3].

Так, например, при изучении оружия массового поражения и обычных средств поражения педагог опирается: на знания в области физики – при изучении ядерного оружия; знания в области химии – при изучении химического оружия; знания в области биологии – при изучении биологического и бактериологического оружия; знания в области физики и математики – при изучении поражающих факторов взрыва – ударной волны, проникающей радиации, светового излучения и т.д.; знания по истории часто используются в ходе изучения чрезвычайных ситуаций военного характера, а также при изучении истории формирования Единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций – РСЧС [8].

На олимпиадах по «Основам безопасности жизнедеятельности», в которых принимают участие обучающиеся, предусмотрены вопросы, охватывающие знания и в таких областях, как история, химия, физика, математика и др.

Межпредметные связи предъявляют к преподавателям ОБЖ и БЖД требования не только наличия знаний и умений во многих областях жизнедеятельности, но и ведения ими соответствующего образа жизни, и это вполне закономерно, т.к. если педагог взаимосвязь между несоблюдением требований безопасности в любой сфере деятельности человека и возможными негативными последствиями, то такому педагогу самому будет интересно рассказывать об этом, следовательно и слушать его студентам будет интереснее [7].

Для формирования культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся педагогами активно проводятся мероприятия внеучебной деятельности. В рамках внеучебной деятельности проводятся разнообразные по своему содержанию и назначению мероприятия, такие как экскурсии в музеи, воинские части и подразделения МЧС России, участие в военно-прикладных соревнованиях, организуемых общественными организациями (РОСТО и ДОСААФ), прохождение учебных сборов с обучающимися, которые проводятся в воинских частях Минобороны РФ и многие другие мероприятия [1]. Через внеучебную деятельность студенты учатся принимать решения и действовать при возникновении опасных ситуаций; находить варианты разрешения конфликтов; оказывать самопомощь и взаимопомощь; развиваются физически и духовно; приобретают другие навыки. Все это позволяет формировать у обучающихся способность адекватно действовать в чрезвычайных или опасных ситуациях, что в свою очередь приводит к повышению их уровня культуры безопасности.

В ходе проведения мероприятий внеучебной деятельности у обучающихся не только разносторонне формируется культура безопасности жизнедеятельности, но и формируются такие качества личности, как патриотизм, гордость за свое Отечество, а также готовность защищать свою Родину и нести службу в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации.

Но формирование культуры безопасности жизнедеятельности и личных качеств у обучающихся будет более эффективным в том случае, если в этот процесс будет вовлечена его семья, и для этого проводятся мероприятия внеучебной деятельности, такие как собрания, круглые столы, совместные экскурсии обучающихся и их родителей и др. При взаимодействии с родителями обучающихся педагоги и классные руководители, прежде всего, стараются изучить структуру семьи, т.к. эти сведения способствуют более глубокому пониманию об отношениях в семье студента. Семья, на сегодняшний день, это среда, являющаяся фундаментом для социализации человека. Большую часть времени обучающиеся проводят дома, в семье, а значит здесь и закладываются фундаментальные основы личности человека.

**Заключение.** Мы считаем, что для формирования культуры БЖД у студентов, а также решения задач, поставленных министерствами Российской Федерации, необходимы высококвалифицированные педагоги как по предметам ОБЖ и БЖД, так и по другим дисциплинам, наличие тесной взаимосвязи между предметами, наличие учебно-материальной базы и наглядные пособия, а также наличие оборудования, необходимого в образовательном процессе.

Основным продуктом своей деятельности, предъявляемым образовательной организацией к обществу, является выпускник, подготовленный к самостоятельной жизни, обладающий достаточным уровнем культуры безопасности жизнедеятельности, знающий историю своего государства, патриотически настроенный и готовый защищать свое Отечество, как дипломатическими методами, так и с оружием в руках.

Культура безопасности жизнедеятельности формируется на протяжении всей жизни человека, и экзамен по безопасности жизнедеятельности человек сдает ежедневно, на протяжении всей своей жизни.

#### **Список литературы:**

1. Абрамова, С. В. Реализация компетентного подхода в структуре образовательного пространства «Безопасность жизнедеятельности» в условиях модернизации современного образования: монография / С. Н. Абрамова, Е. Н. Бояров // Инновационные технологии в образовании: теория и практика. – 2015. – № 3. – С. 310-354.
2. Ахкиямова, Г. Р. Личностно-ориентированные технологии обучения на уроках «Основ безопасности жизнедеятельности» / Г. Р. Ахкиямова // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2017. – № 4-2. – С. 24-29.
3. Байбородова, Л. В. Непрерывное педагогическое образование / Л. В. Байбородова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 205 с.
4. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Академия, 2016. – 400 с.
5. Кривошеин, Д. А. Безопасность жизнедеятельности : учебное пособие / Д. А. Кривошеин, В. П. Дмитренко, Н. В. Горькова. – Санкт-Петербург : Лань, 2019. – 340 с.
6. Михайлов, Л. А. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. А. Михайлов, О. Н. Русак, В. П. Соломин. – М.: Академия, 2018. – 288 с.
7. ОБЖ: Основы безопасности жизнедеятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://обж.рф> (дата обращения: 08.01.2024).
8. Подласый, И. П. Современные образовательные технологии / И. П. Подласый. – М.: Высшее образование, 2017. – 384 с.
9. ФГОС // Министерство образования и науки Российской Федерации. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn80abucjiibhv9a.xnplai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/336> (дата обращения: 18.02.2024).

### **Распространённость эмоциогенного пищевого поведения как способа эмоционального саморегулирования среди женщин**

Кеврель А.Ю. <sup>1</sup>, Долганова М.О. <sup>2</sup>

*alinokkevrel@gmail.com* <sup>1</sup>, *marechka13@gmail.com* <sup>2</sup>

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

**Аннотация.** В статье представлен анализ взаимосвязи между эмоциями и питанием среди женщин. По результатам исследования была выявлена высокая распространенность эмоциогенного пищевого поведения среди женщин 21-40 лет. Данный тип расстройства, при котором еда используется как способ саморегуляции, увеличивает риск переедания и других проблем.

Ключевые слова: расстройство пищевого поведения, эмоции, переедание, женщины, саморегуляция.

**Введение.** На протяжении человеческой эволюции проблема поиска пищи и баланса метаболической энергии являлась ключевой. Однако сейчас общество обеспечено разнообразными вкусными и доступными продуктами. Отныне еда нам нужна не только для поддержания энергетического гомеостаза, но и получения удовольствия. Взаимосвязь между эмоциями и питанием изучалась с точки зрения физиологических и психологических процессов и развития культуры, но результаты исследований являются разнообразными и неоднозначными. Известно, что негативные эмоциональные состояния являются одним из факторов возникновения переедания и могут привести к появлению расстройства пищевого поведения (РПП) и физических недугов, например, ожирению [5, 9, 11, 20, 23;].

По статистике Всемирной организации здравоохранения, в 2019 году 14 миллионов человек страдало РПП, 3 из которых – дети и подростки [6].

РПП входят в ряд расстройств тревожно-депрессивного спектра. Люди с РПП могут проявлять признаки депрессии, тревоги, обсессивно-компульсивного расстройства, посттравматического стрессового расстройства, расстройств личности, самоповреждающего поведения, расстройств, связанных с употреблением психоактивных веществ [27].

**Распространённость РПП среди женщин.** Целью нашего исследования является анализ распространённости эмоциогенного пищевого поведения как способа эмоционального саморегулирования среди женщин. Хотя средний возраст дебюта РПП составляет 11-13 лет, мы предположили, что склонность прибегать к еде как к способу саморегуляции присуща и взрослым женщинам [22].

Для проверки гипотезы мы провели исследования среди женщин разных возрастов. На первом этапе мы определились с выборкой – женщины от 21 до 40 лет. В качестве диагностического инструментария был выбран Голландский опросник. Он определяет следующие типы нарушения: ограничительное, эмоциогенное и экстернальное пищевое поведение.

Данная классификация была использована голландскими психологами на базе факультета питания человека и факультета социальной психологии Сельскохозяйственного университета (Нидерланды, дата создания 1986 год). Опросник позволяет определить роль еды и особенности пищевого поведения, которые сопутствуют удержанию или развитию расстройства.

Ограничительное РПП – это намеренное сокращение употребляемой пищи по количеству или определенным продуктам. В частности, деление еды на «плохую» и «хорошую», зависимость от подсчета калорий, избегание тех или иных продуктов без показаний врача.

Экстернальное РПП – употребление еды в зависимости не от голода, а от её внешнего вида, запаха или вида других людей, принимающих пищу [8].

Эмоциогенное РПП – использование еды для регуляции эмоций. Человек ест в ситуациях тревоги, усталости, грусти, желая наградить себя, порадовать и пр. Часто происходит неосознаваемая «тяга» к еде в зависимости от психоэмоционального состояния [8].

На втором этапе мы анализировали данные с помощью SPSS Statistics. В исследовании распространенности РПП на базе голландского опросника, сделанном через Google Form, приняли участие 140 женщин возраста 21-40 лет. Всего было четыре подгруппы: 21-25 лет (55 женщин), 26-30 лет (32 женщины), 31-35 лет (39 женщин) и 36-40 лет (14 женщин).

Во время обработки полученных данных была выявлена закономерность, а именно – схожесть результатов в пищевом поведении среди разных возрастных групп, что подтвердилось с помощью расчета U-критерия Манна-Уитни. Показатели ограничительного пищевого поведения превышают норму среди женщин 36-40 лет на 0,2 балла. Показатели экстернального пищевого поведения превышают норму на 0,3-0,5 баллов. А показатели эмоциогенного пищевого поведения в каждом возрасте выше на 1 балл. Это говорит о склонности обращаться к еде как к способу саморегуляции среди взрослых женщин, вне зависимости от возраста.

Выраженное ограничительное пищевое поведение демонстрируют в среднем 33 % опрошенных. При этом 32 % опрошенных демонстрируют низкую степень ограничительного поведения, что, согласно Голландскому опроснику, может свидетельствовать о беспорядочном питании при условии нарушений по 2-м другим типам. Эмоциогенное пищевое поведение присутствует в среднем у 64% испытуемых, экстернальное – у 46%.

Таким образом, можно говорить о высокой распространенности пищевых нарушений среди женщин возраста 21-40 лет. Вместе с тем, будучи коморбидным заболеванием, РПП исключают единственную причину, а являются следствием комплекса причин: биологических, социальных, психологических. Широкая доступность еды влияет на рептилоидный мозг с его желанием сделать побольше запасов. Стандарты красоты и успеха ему противоречат: «Держи себя в руках». Тем временем, человек вынужден справляться со стрессом, ранее не виданным, и еда приходит на помощь.

В современной психологии известно, что эмоциональное состояние – сложное психическое явление, состоящее из одной или более эмоций. Как пишет Ю. А. Бутузова (2011), эмоциональные состояния необходимы для поиска внутренних ресурсов и внешних возможностей для удовлетворения значимой потребности. Они возникают, когда нет возможности отреагировать на воздействие, или как результат неэффективного способа реагирования. Происходит оценка актуальной потребности, что заканчивается появлением психофизиологического состояния, которое поддерживает необходимость в поиске эмоциональной разрядки и удовлетворения данной потребности [4].

Некоторые авторы рассматривают психогенное переедание как аддикцию, которая является промежуточной: пища обладает химическим составом, но обеспечивает жизнедеятельность организма, что не свойственно психоактивным веществам. Потребление вкусной еды высвобождает дофамин и эндогенные опиоидные пептиды в головном мозге, что снижает стресс и способствует стремлению «заедать» неприятные эмоции [13, 27].

Так, психологическими факторами переедания являются особенности, связанные с эмоциональной сферой: негативные аффекты, низкая



толерантность к стрессу, алекситимия, тревожное и депрессивное расстройство, специфика совладания со стрессом, психологические защиты, особенности эмоционально-волевой сферы (импульсивность) и образ тела, а его формирование зависит от наследственности, эмоционально-волевых особенностей, навыков совладающего поведения, отношения к своему телу, стиля воспитания в родительской семье [4, 13, 27].

Для регуляции своего эмоционального состояния во время трудных жизненных ситуаций используются копинг-стратегии. Они реализуются на основе ресурсов личности (Я-концепция; ресурсы когнитивной сферы; аффилиация; эмпатия; позиция человека по отношению к жизни, смерти, любви, веры, духовности; ценностно-мотивационная структура личности) и ресурсов среды (окружение, в котором живет человек, а также его умение находить, принимать и оказывать социальную поддержку). Р. Лазарус выделяет 9 копинг-стратегий: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, принятие ответственности, бегство/избегание, поиск социальной поддержки, положительная переоценка, планирование решения проблемы [6].

Исследования РПП показывают, что люди с РПП используют непродуктивные копинг-стратегии. Чаще всего проявляется стратегия «бегство/избегание», что приводит к пассивному поведению и уходу от решения проблемы в сторону аддикции. Другой стратегией является «принятие ответственности», когда человек берет свою роль в возникновении проблемы, но прибегает к самокритике и самообвинению, что также приводит к возникновению переедания [12]. С помощью стратегии «самоконтроль» клиенты с РПП скрывают свои переживания, подавляют эмоции [9, 12].

Эмоциогенное пищевое поведение как способ саморегуляции эмоционального состояния требует дальнейшего изучения. Основная проблема заключается в размытости определения и диагностики данного феномена, причинах его появления и эффективных методов работы. Важно продолжать исследование и повышать уровень осведомленности у людей.

**Заключение.** В результате проведенного исследования наше предположение о том, что женщины склонны регулировать свое эмоциональное состояние с помощью еды, подтвердилось для разных возрастных подгрупп (21-25, 26-30, 31-35, 36-40 лет). Это иллюстрирует приверженность к копинг-стратегии «бегство/избегание». Задача психолога в работе с такими клиентами – способствовать развитию навыка решения проблем, вместо «заедания» эмоций, которые возникают как реакция на жизненные обстоятельства.

#### **Список литературы:**

1. Аграс, С., Эпл, Р. Победить расстройство пищевого поведения. Когнитивно-поведенческая терапия при булимии и психогенном переедании, пошаговое пособие по самопомощи [Текст]. / Аграс, С., Эпл, Р. – СПб.: ООО «Диалектика», 2021
2. Бек, А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – Питер. : Мастера психологии, 2022. – 448 с.

3. Бобровский, А. В. Является ли приступообразное переедание самостоятельным заболеванием? [Текст]. / А. В. Бобровский, Г. Э. Мазо // Социальная и клиническая психиатрия. – 2015. – №3.
4. Бутузова, Ю. А. Психологическая сущность эмоционального состояния [Текст]. / Ю. А. Бутузова // Психология личности. – 2011. – №5. – С. 101.
5. Вознесенская, Т. Г. Расстройства пищевого поведения при ожирении и их коррекция [Текст]. / Т. Г. Вознесенская // Ожирение и метаболизм. – 2009. – № 2.
6. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. // Ожирение и избыточный вес. – 2016. – Режим доступа : <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
7. Гетманчук, Е. И. Клинико-психопатологическая и медико-психологическая характеристика больных с психогенной гиперфагией [Текст]. / Е. И. Гетманчук // Архив психиатрии. – 2012. – № 3(70). – Р. 19-25
8. Дадаева В.А., Еганян Р.А., Королев А.И., Ким О.Т., Драпкина О.М. Типы нарушений пищевого поведения [Текст]. / Дадаева В.А., Еганян Р.А., Королев А.И., Ким О.Т., Драпкина О.М. // Профилактическая медицина. 2021;24(4):113–119.
9. Дурнева, М. Ю. Формирование пищевого поведения: путь от младенчества до подростка. Обзор зарубежных исследований [Текст]. / М. Ю. Дурнева // Клиническая и специальная психология. – 2015. – Т. 4. – № 3. – С. 1-19
10. Ильин, И. П. Эмоции и чувства [Текст]. / И. П. Ильин. – Питер. : Мастера психологии, 2019. – 784 с.
11. Кибитов, А. О. Генетические исследования нарушений пищевого поведения: выход из замкнутого круга нозологической систематики [Текст]. / А. О. Кибитов, Г. Э. Мазо // Социальная и клиническая психиатрия. – 2016. – № 26(4). – С. 63-70
12. Коноплева, И. Н. Копинг-стратегии у людей с пищевой зависимостью / И. Н. Коноплева, К. С. Королёва // Душевные расстройства: от понимания к коррекции и поддержке. – 2018. – С. 109-112
13. Короленко, Ц. П. Социодинамическая психиатрия [Текст]. / Ц. П. Короленко. – М: Академический Проект, 2000.
14. Ланцевская, Н. Ю. Приемы саморегуляции эмоционального состояния как важный ресурс психологического здоровья личности [Текст]. / Н. Ю. Ланцевская // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – №1. – 53 с.
15. Лифинцева, А. А. Психосоциальные факторы компульсивного переедания: мета-аналитическое исследование [Текст]. / А. А. Лифинцева, Ю. Ю. Новикова // Обзор психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 2019. – № 3. – С. 19-27
16. Малкина-Пых, И. Г. Перфекционизм и удовлетворенность образом тела в структуре личности пациентов с нарушениями пищевого поведения и алиментарным ожирением [Текст]. / И. Г. Малкина-Пых // Экология человека. – 2010.
17. Малкина-Пых, И. Г. Терапия пищевого поведения [Текст]. / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2007
18. Международная классификация болезней [Текст]. // Психические расстройства и расстройства поведения. – М.: Минздрав России, 1998.
19. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессом и проблемными для личности ситуациями : пособие / Вассерман Л.И [и др.]. – СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. – 40 с.

20. Петрова, Е. А. Психологические особенности женщин с расстройствами пищевого поведения [Текст]. / Е. А. Петрова, С. В. Петунина // Медицинская сестра. – 2009. – № 4. – С. 35-39.
21. Самсонова, Г. О. Психологические аспекты алиментарного ожирения [Текст]. / Г. О. Самсонова, Т. А. Языкова // Вестник новых медицинских технологий. – 2018. – № 3. – С. 133-39.
22. Сериков, А. Е. Типичные эмоциональные состояния [Текст]. / А. Е. Сериков // Гуманитарный вектор. – 2019. – №4.
23. Труфанова, О. К. Психологические факторы нарушений пищевого поведения [Текст]. / О. К. Труфанова // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2018. – № 2. – С. 56-67.
24. Черкевич, Е.А. Система психологических механизмов саморегуляции психических состояний личности / Е.А. Черкевич // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 2.
25. American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR [Text]. // Fourth Edition. Washington: American Psychiatric Publishing, 2000.
26. Balestri, M. Genetic modulation of personality traits [Text]. / M. Balestri, R. Calati // Int Clin Psychopharmacol. – 2014. – № 29 (1). – P. 1-15.
27. Bello, N. T. Dopamine and binge eating behaviors [Text]. / N. T. Bello, A. Hajnal // Pharmacol Biochem Behav. – 2010. – № 97 (1). – P. 25-33.
28. Brockmeyer, T. Difficulties in emotion regulation across the spectrum of eating disorders / T. Brockmeyer, M. Skunde // Comprehensive Psychiatry [Text]. – 2014. – № 55. – P. 565-71.
29. Cardi, V. Premorbid and Illness-related Social Difficulties in Eating Disorders: An Overview of the Literature and Treatment Developments [Text]. / V. Cardi, K. Tchanturia, J. Treasure // Curr Neuropharmacol. – 2018. – № 16. – P. 1122-1130.

## **Устойчивое интеллектуально-эмоциональное развитие будущего педагога в мире неопределенности**

Комарова Э.П.<sup>1</sup>, Бакленева С.А.<sup>2</sup>

*vivtkmk@mail.ru*<sup>1</sup>, *svetlana\_baklene@mail.ru*<sup>2</sup>

Воронежский государственный технический университет  
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема интеллектуально-эмоционального развития будущего педагога в синергетическом единстве аффекта и интеллекта в ситуации глобальной неопределенности, определяются факторы и выделяются компоненты интеллектуально-эмоционального развития будущего педагога.

**Ключевые слова:** интеллектуально-эмоциональное развитие, ситуация неопределенности, будущий педагог.

В настоящее время модернизация системы подготовки будущего педагога происходит в ситуации актуализации социокультурного пространства, обусловленного сложными переплетающимися многомерными процессами глобализации, интеграции, универсализации общества с одновременным поиском способов сохранения идентичности на

государственном и личностном уровнях, что наделяет обновляемый образовательный контент, облакаемый в рамки цифрового образовательного ландшафта, эвристическими возможностями [7]. в ситуации неопределенности.

Объективно существующей предпосылкой, описываемой как одна из основных в современных научных исследованиях, является динамика происходящих на мировом уровне изменений – социально-политических флуктуаций. В этой связи возрастает уровень возлагаемой на будущего педагога ответственности за такую синергию обучения и воспитания обучающихся, результатом которой являются не «оторванные» от реальной практики знания, но сформированные умения, позволяющие противостоять стрессовым ситуациям, подвергать сомнению поступающую информацию, находить нестандартное применение апробированным решениям проблемных ситуаций в новых реалиях, что особенно важно в «Digital World» (цифровом мире) в процессе овладения средствами цифровых технологий, в связи с чем требуется обновление образовательного контента с целью интеллектуально-эмоционального развития будущего педагога [3, 6]. Иными словами, стремительно возрастающая информатизация, востребованная всех сфер жизнедеятельности современного общества, обостряет противоречия в образовательном сегменте: цифровые ресурсы позволяют оперировать большими массивами информации, однако результатом хаотичного обращения с не всегда достоверными информационными источниками может стать искажение объективной реальности и подмена фундаментальных основ псевдонаукой.

Анализ реализуемых в настоящее время программ подтверждает тот факт, что будущий педагог в стенах вуза не получает целостного представления о будущей профессиональной картине мира, поскольку междисциплинарный контент «дробит» профессиональные знания между различными дисциплинами, создавая фрагментарное восприятие необходимых знаний, исключая целостность. Преподаваемые таким образом учебные дисциплины не отражают в сознании обучающихся содержание и логику профессиональной деятельности. Конструирование целостной профессионально-значимой картины мира обеспечивается логикой комплексного теоретического изучения и практической деятельности с осознанием значимости обретаемого опыта, что возможно при условии развитого критического мышления в сотрудничестве и диалоге культур в процессе взаимодействия субъектов образования.

Анализ значительного пласта исследований позволил систематизировать факторы, обуславливающие своевременность интеллектуально-эмоционального развития будущего педагога: смена информационной образовательной парадигмы интеллектуальной (переход от «образования знания» к «образованию понимания»), цифровая интеграция (распределение роли между человеком (ведущая роль) и цифровыми средствами (вспомогательная роль), запрос рынка труда (требования к набору гибких и жестких навыков (soft, hard skills)).

Интеллектуально-эмоциональное развитие будущего педагога в условиях неопределенности и информационной насыщенности представляет собой сложный процесс интеграции таких феноменов как эмоциональная культура, эмоциональная безопасность, эмоциональная компетентность и эмоциональный интеллект [2, 5, 8].

Представленные в научной литературе трактовки понятия «эмоциональная культура» позволяют рассматривать ее как воспитанность, развитость эмоций, эмоциональная ответственность перед собой и окружающими [1], представляющая собой совокупность чувств, мыслей, лежащих в основе нравственного воспитания и формирования эмоциональной сферы будущего педагога [5], позволяющая совершенствовать свои эмоциональные реакции и контролировать их на протяжении всей жизни на основе обретаемого опыта [9]. Исследователи едины во мнении, называя эмоциональный интеллект ядром эмоциональной культуры, описываемый как единый конструкт эмоциональных и ментальных способностей, определяющих осмысление своих эмоций и восприятие эмоций других [10]; как совокупность различных познавательных функций и личностных особенностей [9]. Для настоящего исследования значимость эмоциональной культуры заключается в том, что проявляемые педагогом эмоции выступают фактором преобразования окружающей среды в образовательном процессе, влияя на эмоциональную сферу обучающихся, что ориентирует на создание условий для развития интеллектуально-эмоциональной сферы будущего педагога [3].

В ситуации тотальной неопределенности особый интерес представляет понятие «эмоциональная безопасность», которое в рамках настоящего исследования рассматривается как уверенность человека в обладании внутренними ресурсами, умения их контролировать и управлять ими с целью противостояния вероятным угрозам [2]. Безопасность предполагает таким образом выстраиваемые отношения, при которых эмоциональный комфорт каждого из участников взаимодействия обеспечивается совокупностью имеющихся знаний и продуктивного опыта. Основу безопасности составляют когнитивные процессы, позволяющие понимать свои и чужие чувства, определяя основополагающий принцип безопасности – взаимный обмен. Эмоциональная безопасность будущего педагога обеспечивается накопленным положительным опытом на основе знаний и навыков, обеспечивающих защиту и комфорт обучающимся через призму уверенности будущего педагога в возможности справиться с прогнозируемыми и нестандартными ситуациями [2].

Будущий педагог реализуется в профессии, выстраивая многочисленные нелинейные межличностные связи с субъектами образовательного процесса, основной задачей которого является создание его конструктивной основы, возможной при умении будущего педагога ориентироваться на готовность обучающихся понимать и желание быть понятыми, умения взаимодействовать с обучающимися, принимая их уникальность, учитывая их сильные и слабые стороны, что напрямую зависит

от эмоциональной компетентности [6]. Современные исследователи выделяют эмоциональную компетентность в качестве основной среди компетенций, необходимых лидеру. Ценность эмоциональной компетентности для будущего педагога заключается в том, что от уровня ее сформированности зависит умение вести продуктивный субъект-субъектный диалог, давать объективную самооценку и оценку обучающимся, контролировать эмоционально-волевою сферу, взаимодействовать в команде, принимать самостоятельные решения.

Эмоциональная компетентность определяется уровнем развития эмоционального интеллекта, детерминируемого как совокупность некогнитивных способностей, влияющих на готовность будущего педагога преодолевать сложности, обусловленные внутренними и внешними факторами. Американский психолог Д. Гоулман выделил следующие компоненты эмоционального интеллекта: самосознание, самоконтроль, социальное понимание и управление взаимоотношениями [9]. Отечественные исследователи, описывая компоненты эмоционального интеллекта, подчеркивают значимость когнитивных способностей, важных для переработки эмоционально оформленной информации [4]. Именно эмоциональный интеллект, объединяя в себе внутриличностный и межличностный элементы, рассматривается в качестве основного фактора стрессоустойчивости [8], что важно для будущего педагога в ситуации неопределенности.

Изучение интеллектуально-эмоционального развития будущего педагога в синергетическом единстве аффекта и интеллекта обусловлено фактом невозможности исследования описываемых составляющих в отрыве друг от друга, что предопределено стремительным изменением самой природы профессиональной педагогической деятельности в ситуации глобальной неопределенности, что ориентирует на создание условий для развития будущего педагога как личности, конкурирующей благодаря развитому творческому мышлению, стремлению к саморазвитию, интеллектуальной инициативе, нестандартному подходу к привычным профессиональным ситуациям на основе высокой эмоциональной культуры, знаний основ эмоциональной безопасности, сформированной эмоциональной компетентности и бесконечно накапливаемого продуктивного опыта развития эмоционального интеллекта.

#### **Список литературы:**

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
2. Донцов, А. И., Перельгина, Е. Б., Зотова, О. Ю., Тарасова, Л. В., Веракса, А. Н., Рикель, А. М. Доверие и субъективное благополучие как основание психологической безопасности современного общества. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2018. – 578 с.
3. Манойлова, М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков: ПГПИ, 2004 г. -60 стр.

4. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009 – 351 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
5. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288с.
6. Хакимова, Е. К. Эмоциональная компетентность в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога / Е. К. Хакимова, Р. А. Валеева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 81. – EDN SBKTJR.
7. Цукерман, В. С. Единое социокультурное пространство: аспекты рассмотрения [Электронный ресурс]. // Вестник культуры и искусств. 2009. № 2 (18). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/edinoe-sotsikulturnoe-prostranstvo-aspektyrassmotreniya> (дата обращения: 17.02.2024).
8. Ciarrochi, J., Dean, F.P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197- 209.
9. Goleman, D. *Working With Emotional Intelligence*. Bloomsbury Press, Great Britain, 1998.
10. Mayer, J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotion intelligence: theory, findings, and implication // *Psychol. Inq.* 2004. Vol. 15. N 3. P. 197-215.

## Цифровая трансформация начальной школы: дорожная карта для будущего

Кондратьева И.Н.<sup>1</sup>, Конюшенко С.М.<sup>2</sup>, Рубашкин Д.Д.<sup>3</sup>

*sm\_intel@mail.ru*<sup>1</sup>, *sm\_intel@mail.ru*<sup>2</sup>, *sm\_intel@mail.ru*<sup>3</sup>

«Студия «Март»

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

НИУ Высшая школа экономики СПб

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены результаты хода реализации регионального проекта «Шаг в цифровое будущее», в рамках которого члены Ассоциации образовательных учреждений Калининградской области, представители администраций, педагоги, младшие школьники и их родители искали пути решения проблемы цифровых инноваций в начальной школе и определялись с дальнейшими шагами по цифровой трансформации в образовании.

**Ключевые слова:** цифровое обучение, цифровые инновации в школах, цифровая трансформация.

**Введение.** Сегодня система образования осуществляет свою деятельность в условиях быстро меняющегося мира. При всем своем естественном консерватизме она не имеет права не откликнуться на вызовы времени. Одним из таких вызовов является переход к цифровой экономике. Школа должна научиться соответствовать возможностям и потребностям современного общества. Так, в Законе «Об образовании в Российской Федерации» и «Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования» главная цель обучения в начальной школе определена как развитие личности младшего школьника при совместной деятельности учащихся и педагогов. Следовательно, преимущества цифровой среды и потенциал цифровых технологий должны способствовать достижению этой цели, но многие исследователи отмечают, что их применение порождает ряд специфических психолого-педагогических проблем в развитии познавательной, и коммуникативной сферах.

Исторически практика образования всегда следовала рекомендациям педагогической науки. Менеджеры образования привыкли опираться (хотя бы формально) на результаты, достигнутые в научном сообществе. В этой логике выстраивались связи между органами управления образования, отраслевыми научными институтами и учебными заведениями, участвовавшими в апробации педагогических и технологических инноваций. Однако эта традиционная система не была рассчитана на то, чтобы действовать в темпе, соответствующем потребностям динамично меняющегося мира. Поэтому сегодня возникают предпосылки для кризиса управления системой образования, не успевающей за общественными процессами. Одним из примеров отставания фундаментальных исследований является отсутствие надежного научно-методического обоснования для управления начальной школой в условиях цифровой трансформации.

В нашей статье мы остановимся на рассмотрении результатов хода реализации регионального проекта «Шаг в цифровое будущее», в рамках



которого члены Ассоциации образовательных учреждений Калининградской области, представители администраций, педагоги, младшие школьники и их родители искали пути решения проблемы цифровых инноваций в начальной школе и определялись с дальнейшими шагами по цифровой трансформации в образовании. При этом за основу понятия «цифровая трансформация» мы возьмем определение, которое было дано А.Г.Савиной: это «процесс, характеризующийся необходимостью комплексных преобразований по решению следующих задач: создание необходимой инфраструктуры цифрового образования, основанной на глубоком проникновении информационно-коммуникационных технологий в образовательные организации всех уровней; формирование соответствующей нормативно-правовой и научно-методической базы, новых образовательных стандартов, материалов и программ; реализацию приоритетных проектов по подготовке педагогических и административных кадров для цифрового образования» [8].

**Методология.** Тип исследования, принятый в этой работе, представляет собой простой традиционный обзор литературы. Традиционный обзор литературы – это всесторонний и критический обзор, основанный на прошлой и текущей литературе по предмету без строгой методологии. В результате этот подход поддерживал сбор связанных опубликованных материалов, проведение подробного повествования по рассматриваемому вопросу. Стоит отметить, что выбор публикаций зависел от ключевых слов (тем), связанных с тематикой. Несмотря на то, что мы придерживались научных рассуждений, мы хотели, чтобы эта статья представляла собой скорее разговор, основанный на академических выдержках (литературе) и практике цифровой инновации.

**Результаты.** Цифровая трансформация открывает новые возможности для интеграции инновационных подходов в систему образования. Эта трансформация выходит за рамки простого использования технологий или приобретения новых навыков; вместо этого цифровое образование меняет то, чему, как, где и когда учатся дети. Цифровая трансформация влияет на понимание преподавания, роль учителей, дизайн среды обучения и участие родителей, а также на цели педагогической и образовательной политики региона.

На сегодняшний день имеется мало надежных знаний о проблемах и рисках, связанных с цифровыми изменениями в процессах обучения в начальной школе. Примечательно, что практически отсутствуют эмпирически обоснованные выводы по вопросам: как школы и педагоги могут создавать цифровую среду обучения и использовать цифровые технологии для поддержки индивидуальных потенциалов и потребностей учащихся?

Аналізу воздействия цифровой среды на группы факторов, влияющих на успеваемость младших школьников посвящено исследование Е. Е. Карповой, в котором проведен качественный обзор отечественных и зарубежных научных работ, осуществлен опрос учащихся 2-4 классов г. Санкт-Петербурга по применению мобильных цифровых средств для обучения. Автор в заключение делает вывод, что «у цифровых технологий

высокие шансы улучшить успеваемость, но только в том случае, если все участники педагогического процесса мотивированы и умеют использовать эти технологии» [3].

А. А. Осипова, Н. А. Лысенко, И. А. Бородин опытным путем выявили с позиции субъектов образовательного процесса роль позитивных и негативных факторов цифровизации начального образования и систематизировали основные психолого-педагогические проблемы цифрового обучения [7].

Интерес представляет исследование М. Н. Тарасенко, в результате которого было определено, что цифровая трансформация учебной деятельности в начальной школе будет способствовать: «улучшению образовательных результатов каждого ученика начальной школы; развитию онлайн-обучения младших школьников и гибкости в отношении учебного процесса посредством использования новых форм и методов обучения и организации учебной деятельности; переосмыслению существующей учебной деятельности в начальной школе; созданию цифровой образовательной среды начальной школы; стимулированию учебной активности и самостоятельности детей младшего школьного возраста за счет использования цифровых ресурсов» [9].

В работе Е. А. Ереминой, В. А. Грибцовой отмечается, что сегодня в начальной школе востребованы цифровые образовательные технологии, в частности, компьютерная программа «ЯКЛАСС», учебно-методический комплекс «Планета знаний», ориентированный на самостоятельную работу учеников начальных классов, компьютерные программы «общего» назначения – пакет «Microsoft Office» [2]. При этом авторы обращают внимание сообщества разработчиков на необходимость дальнейшего совершенствования цифровых ресурсов для начальной школы в аспекте получения объективных данных об учебных и личностных особенностях младших школьников.

Понятно, что цифровые образовательные технологии не могут и дальше внедряться сверху вниз. Школы нуждаются в расширении возможностей для выработки идей и инноваций в условиях цифровой трансформации.

В этих условиях возрастает значимость инициативы самих образовательных учреждений, их инновационной деятельности, педагогических экспериментов. По этому пути пошли многие школы Калининградской области, объединившиеся в цифровой кластер. Произошло это в 2022-23 учебном году, когда более 20 образовательных учреждений региона приняли участие в межрегиональном проекте «Первые шаги к цифровой школе», поддержанном Фондом президентских грантов (<https://ictso.ru/projects/первые-шаги-к-цифровой-школе/>).

Содержанием этого проекта было включение цифровых учебных практик во внеурочную деятельность обучающихся младших классов. В нем участвовали свыше 1500 обучающихся первых классов, что составляет примерно 10% от общего числа первоклассников в Калининградской области [6]. Этот педагогический эксперимент получил поддержку и руководителей

образовательных учреждений, и учителей начальной школы, и родителей обучающихся, и самих детей. Общественный резонанс, возникший в ходе реализации этого проекта, заставил его инициаторов задуматься о необходимости более системной работы по подготовке начальной школы к цифровой трансформации.

В сегодняшних реалиях большая часть инициатив в области цифровизации школы предлагается вышестоящими инстанциями. Образовательные учреждения подчас не имеют реальной возможности выбрать те технологические инновации, которые соответствуют их практическим потребностям. Эта административная практика снижает значимость цифровизации в глазах многих практиков образования. Отсюда – и их невысокая мотивация к участию в подобных мероприятиях.

Альтернативой «цифровизации сверху» является инициативная деятельность педагогических коллективов, основанная на осознании реальных педагогических потребностей. В 2023 г. Ассоциация образовательных учреждений Калининградской области (АОУ) получила региональную субсидию Министерства муниципального развития и внутренней политики на реализацию проекта «Шаг в цифровое будущее» [6]. Проект направлен на профессиональное развитие педагогов и стимулирование инновационной деятельности в школьном пространстве, в которой учитываются интересы участников образовательных отношений, включая самих обучающихся и их родителей. Содержанием проектных действий стала разработка школами цифрового кластера (в который вошли образовательные учреждения города Калининграда и других городов и населенных пунктов Калининградской области), дорожных карт цифровой трансформации.

В каждой из школ была создана проектная команда, состоящая из представителя школьной администрации и учителей начальных классов. Ее задачей являлась подготовка плана действий по реализации собственного проекта, направленного на цифровизацию начальной школы. Члены команды должны будут стать лидерами будущих преобразований в собственных учреждениях.

Работа экспертов со школьными командами складывалась из двух составляющих: теоретической и практической. Первая из них была реализована в формате цикла из 4 вебинаров, в ходе которых были затронуты различные актуальные темы, связанные с переходом в цифровую образовательную среду:

- начальная школа в цифровом мире: что должно измениться;
- изменение образовательных отношений в начальной школе на этапе цифровизации [10];
- «учебно-информационные умения как основа функциональной грамотности»;
- «развитие субъектности обучающихся в цифровой образовательной среде.

Особенно большой интерес у членов школьных команд вызвал вебинар №2, в ходе которого экспертами обсуждались, в частности, представления ведущих специалистов Российской академии образования о факторах школьной неуспешности обучающихся и о механизмах психолого-педагогического сопровождения учебного процесса с использованием технологий аналитики цифрового следа учебных действий [1].

В проведении вебинаров участвовали эксперты в сфере цифровизации образования, педагоги, психологи из Калининграда, Санкт-Петербурга и Москвы. Выступления и дискуссии экспертов должны были помочь школьным командам в процессах самоанализа, выявления собственных приоритетов в инновационной деятельности.

Практическая составляющая подготовки педагогов младших классов к использованию цифровых инструментов в учебном процессе была основана на использовании сервисов специализированной цифровой платформы для начальной школы «Учим учиться» (<https://learntolearn.ru/>), прошедшей широкую апробацию в регионе в ходе проекта «Первые шаги к цифровой школе» [4]. Учителям были предложены для работы со своими учениками учебно-тренинговые курсы для младших классов, входящих в цикл «Ступени к цифровой школе» [5]. Эта работа продолжалась в течение всего учебного года. В ходе вебинаров эксперты уделяли особое внимание связи общих принципов технологической модернизации с цифровыми практиками и педагогическими инструментами.

Результатом работы школьных команд являются проекты «дорожных карт» цифровой трансформации. Каждая школа выбрала для себя конкретную цель, которую планируется достичь за счет использования потенциала цифровых технологий. Дорожная карта представляет собой план действий по достижению этой цели в условиях конкретного образовательного учреждения. Защита проектов проходит в рамках специальной сессии IV Международного симпозиума «STEAMTeach: вектор развития современного образования в эпоху Digital Humanities». Проекты – после защиты перед командой экспертов и утверждения администрацией школы – будут реализованы в следующем учебном году.

Таким образом, каждая из школ цифрового кластера становится не просто участником коллективных мероприятий, но и субъектом собственного развития, выбравшим для себя приоритеты развития и освоившим соответствующие технологические решения. Задача экспертного сообщества, социальных партнеров – поддержать эти первые шаги, которые должны сделать заинтересованными в использовании потенциала цифровой трансформации всех участников образовательных отношений.

**Заключение.** Цифровая трансформация открывает новые возможности для интеграции инновационных подходов в начальную школу. Эта трансформация выходит за рамки простого использования технологий или приобретения новых навыков; вместо этого цифровое образование меняет то, чему, как, где и когда учатся младшие школьники. Цифровая трансформация

влияет на понимание преподавания, роль учителей, дизайн среды обучения и участие различных субъектов.

На сегодняшний день необходимо продолжить исследования, направленные на поиск решения проблем и определения рисков, связанных с этими глубокими изменениями, для эффективной поддержки процессов обучения в начальной школе. Примечательно, что отсутствуют эмпирически обоснованные выводы по вопросам: как школы и учителя могут создавать цифровую среду обучения и использовать цифровые технологии для поддержки индивидуальных потенциалов и потребностей учащихся.

#### **Список литературы:**

1. Безруких М.М. Школьная неуспешность как комплексная проблема обучения // Проблемы школьной неуспешности детей и пути её преодоления. Книга для учителя / авт.-сост. В. С. Басюк. – М.: Просвещение, 2023. – С. 7-21.
2. Еремина Е.А., Грибцова В.А. Цифровые образовательные технологии в начальной школе // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сб. статей IV Международной научно-практической конференции. 16–17 ноября 2023 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. 67–76 с.
3. Карпова Е.Е. Воздействие цифровой среды на академическую успеваемость обучающихся в начальной школе // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-tsifrovoy-sredy-na-akademicheskuyu-uspevaemost-obuchayuschih-sya-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 10.03.2024).
4. Кондратьева И.Н., Муранов А.А., Рубашкин Д.Д. Клавиатурное письмо в начальной школе. СПб.: ООО «Мультимедиа-студия «Март», 2023. С. 81, ил.
5. Кондратьева И.Н., Рубашкин Д.Д. Ступени к цифровой школе. Как сформировать основы функциональной грамотности у младших школьников. – СПб: ООО «Студия «Март», 2022. – С. 108, илл.
6. Кондратьева И.Н., Рубашкин Д.Д., Белякова В.Н. «Шаги в цифровое будущее: опыт Ассоциации образовательных учреждений Калининградской области» // Калининградский вестник образования. Вып. №3 (19), 2023.
7. Осипова А.А., Лысенко Н.А., Бородин И.А. Цифровизация в начальной школе: психолого-педагогические проблемы // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-v-nachalnoy-shkole-psihologo-pedagogicheskie-problemy> (дата обращения: 10.03.2024).
8. Савина А.Г. Цифровая трансформация образовательного пространства: реалии и перспективы/ А.Г. Савина// Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – Орел: Изд-во Орловский государственный университет экономики и торговли, 2017. – С. 208 – 211
9. Тарасенко М.Н. Новая реальность цифровой трансформации учебной деятельности в начальной школе // Символ науки. 2022. №4-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-realnost-tsifrovoy-transformatsii-uchebnoy-deyatelnosti-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 10.03.2024).
10. Цифровизация начальной школы: сеанс одновременной игры: (в соавторстве) коллективная монография / под общ. ред. О.Е.Лебедева, Н.А. Заиченко. – СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2022. – 282 с.

## Соматизация в связи с адаптированностью к обучению в вузе студенческой молодежи

Костыркина В.В.<sup>1</sup>, Стаценко Ф.А.<sup>2</sup>,

Главатских М.М.<sup>3</sup>, Пушин Д.А.<sup>4</sup>

*vikulya.kazakova.2000@mail.ru*<sup>1</sup>, *fstatsenko@hotmail.com*<sup>2</sup>,

*MGlavatskikh@kantiana.ru*<sup>3</sup>, *pushind00@yandex.ru*<sup>4</sup>

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)

**Аннотация.** В статье рассмотрены взаимосвязи между уровнем соматизации с эмоциональным состоянием и адаптированностью студентов к обучению в вузе. Согласно биопсихосоциальной модели, длительный стресс вызывает психологические и физиологические изменения, которые могут привести к хроническим физическим заболеваниям.

Цель исследования – определить социальный контекст адаптированности студентов и проследить связь с соматизацией на психофизиологическом уровне.

Для эксперимента были разработаны видеоролики ситуаций, возникающих в период адаптации в вузе.

В рамках исследования был применен метод электроэнцефалографического исследования для отслеживания физиологического состояния испытуемых. Мы сосредоточились на двух основных ритмах электроэнцефалограммы (ЭЭГ) – альфа и бета, так как между ними были найдены корреляции. Согласно анализу, повышение альфа-ритма свидетельствует о повышении уровня тревожности. Депрессия же альфа-ритма напрямую связана с высоким уровнем соматизации и высоким уровнем адаптированности к учебной группе. Следовательно, можно предположить, что люди с высокой соматизацией так же обладают высоким уровнем адаптированности к учебной группе.

Так же было разработано интервью для понимания смыслов, вкладываемых испытуемыми в просмотр видео.

Результаты данного исследования требуют осмысления в дальнейших исследованиях феномена соматизации у студенческой молодежи в период адаптации к вузу.

**Ключевые слова:** соматизация, адаптированность к обучению в вузе, электроэнцефалография (ЭЭГ), нейрофеноменологический подход.

**Введение.** Согласно биопсихосоциальной модели, длительный стресс вызывает психологические и физиологические изменения, которые могут привести к хроническим физическим заболеваниям [1]. Соматизация может привести к снижению качества жизни, увеличению бремени симптомов и увеличению использования медицинских услуг и затрат на них [1; 2]. Психологические последствия обычно включают тревогу, депрессию и эмоциональное выгорание [3–6], при этом эмоциональное выгорание конкретно определяется как эмоциональное истощение, цинизм и снижение личной эффективности, связанные с работой или обучением [6]. Такие состояния в литературе называют соматизацией [7].

Соматизацию также определяют как проявление психического расстройства в виде физических симптомов [8]. Данный феномен является

широко распространенной проблемой в здравоохранении среди молодых людей [9]. В настоящий момент существуют исследования, доказывающие, что студенты, которые еще только поступают в вуз, уже имеют психологическую дезадаптацию [10], а стресс, вызванный учебной деятельностью может приводить к развитию коморбидных психических расстройств [11].

Обучение в вузе – это, несомненно, важный этап для жизни первокурсника, которому свойственен перфекционизм [12]. В некоторых трудах адаптацию определяют как психологическое явление, в ходе которого люди активно развиваются и приспосабливаются, чтобы справиться с изменениями в окружающей среде, оптимально приспособить психику человека к условиям среды, жизнедеятельности и частным условиям [13; 14]. Другие исследования рассматривают частный случай адаптации – академическую. Академическая адаптированность – это психологический и поведенческий процесс, в ходе которого люди стремятся приспособиться к потребностям окружающей среды и обучения, чтобы достичь баланса со средой обучения [15].

Адаптация первокурсника связана с высоким темпом и структурированностью учебного процесса в вузе, строгими требованиями к студентам, необходимостью взаимодействия в студенческой группе и с преподавателями [16]. Успешное усвоение профессиональных знаний и умений, а также психическое, социальное и физическое благополучие первокурсника зависят от эффективности его адаптации к новым условиям обучения, способности адекватно реагировать на ситуации, находить оптимальный режим обучения и работать в коллективе. Психоэмоциональное состояние молодых людей непосредственно влияет на их мотивацию к учению и способность к конструктивному поведению в сложных ситуациях [17].

Исследователи XXI века повсеместно внедряют нейрофеноменологический подход в свои исследования. Так, изучая спонтанные мысли, румынские ученые нашли корреляции со микросостояниями электроэнцефалограммы [18]. Также метод электроэнцефалографического исследования применялся в исследованиях, связанных с эмоциями [19; 20], тревогой [21; 22]. и стрессом [23; 24]. Хотя этот метод и является менее точным, нежели функциональная магнитно-резонансная томография (фМРТ), он имеет ряд преимуществ: неинвазивный, а потому процедура записи электроэнцефалограммы не доставляет дискомфорта испытуемым и является безопасной; записи ЭЭГ отражают процессы активности нейронных сетей коры головного мозга человека, в свою очередь они являются психофизиологической основой когнитивных процессов [25]. Снижение мощности альфа-ритма (8–13 Гц) в затылочно-теменной области коры больших полушарий говорит о повышении бдительности и сенсорном внимании. Во фронто-центральных отведениях снижение мощности альфа-ритма показывает интересе испытуемого и последующую запоминаемость [26]. Наличие бета-ритма свидетельствует о

высокой когнитивной нагрузке. Однако, даже если человек просто представляет, как совершает какое-то двигательное действие, интенсивность бета-волн снижается [27].

Цель исследования – изучить связь соматизации с адаптированностью и психофизиологическими процессами при восприятии трудных ситуаций в процессе адаптации студентов.

**Материалы и методы.** В качестве испытуемых в исследовании приняли участие 24 студента первого курса БФУ им. И. Канта. Обследование проводилось очно во фронтальной форме. Этапы эксперимента представлены на рисунке 1.

Оценка адаптированности студентов к обучению в вузе проводилась с помощью методики Т. Д. Дубовицкой [28]. Для оценки уровня тревожности использовалась шкала тревоги Спилбергера-Ханина. Показатели соматизации студентов оценивались при помощи Гиссенского опросника соматических жалоб (адаптация – НИПНИ) и четырехмерного опросника для оценки дистресса, депрессии, тревоги и соматизации (4DSQ, адаптация – А. Б. Смулевич и др.).

Ниже на рисунке 1 представлен дизайн эксперимента, который включает в себя этапы оценки психоэмоционального состояния и адаптированности к обучению в вузе, просмотр видеороликов трудных ситуаций, интервью по результатам просмотра и оценки соматизации.



Рисунок 1. Дизайн эксперимента «Особенности эмоционального состояния и восприятия трудной ситуации студентами в процессе адаптации к обучению в вузе»

Стимульный видеоматериал для проведения эксперимента был разработан в рамках исследования. Испытуемым были представлены видеоролики трудных ситуаций в рамках адаптивного периода к обучению в вузе. В эксперимент включены три ситуации:



1. Реакция на неудовлетворительную отметку за тестирование;
2. Реакция на неверный ответ во время занятия;
3. Реакция на неприятие учебной группой.

После просмотра каждого видеоролика испытуемым было предложено интервью, которое включало вопросы содержания и качественного освещения события. Во время того, как участники эксперимента смотрели видеоролики и отвечали на вопросы интервью, проводилась фиксация электрической активности головного мозга (ЭЭГ) при помощи устройства «Энцефалан-ЭЭГ-19/26» с целью оценить взаимосвязь общей активности мозга и интеллектуального осмысления с уровнем соматизации у студентов. Для оценки электроэнцефалографического исследования применялось программное обеспечение «Энцефалан» компании Медиком МТД.

**Результаты.** Нами был проведен корреляционный анализ. Результаты приведены в таблице 1. В выборке обнаружена значимая корреляция показателя «соматизация» с показателями «адаптированность к учебной группе» ( $r = 0,483, p \leq 0,05$ ), «мощность альфа-ритма во время просмотра первого видеоролика» ( $r = -0,495, p \leq 0,05$ ), «мощность альфа-ритма во время ответов на вопросы после второго видеоролика» ( $r = -0,528, p \leq 0,01$ ) и «мощность альфа-ритма во время ответов на вопросы после третьего видеоролика» ( $r = -0,516, p \leq 0,05$ ).

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа показателей соматизации и адаптированности

Показатель	Соматизация
	r
Адаптированность к учебной группе	0,483*

*Примечания.* Уровень статистической значимости: \* –  $p \leq 0,05$ .

Полученные данные свидетельствуют, что уровень соматизации напрямую связан с показателем адаптированности к учебной группе. Вполне возможно, что такая закономерность связана с механизмом психологической защиты. Тем не менее, это интересно и требует дальнейшего подтверждения. Для определения социальных контекстов и смыслов, которые студент закладывает при просмотре видеоролика, было составлено интервью.

Также между соматизацией и показателями мощности альфа ритма при просмотре второго видеоролика и ответах на вопросы после второго и третьего видеороликов наблюдается обратная связь (таблица 2).

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа показателей соматизации, мощности альфа ритма во время просмотра видеороликов и ответов на вопросы

Показатель	Соматизация
------------	-------------

показатель	r
Просмотр второго видеоролика (мощность альфа-ритма)	-0,495*
Ответы на вопросы интервью после 2 видеоролика (мощность альфа-ритма)	-0,528**
Ответы на вопросы интервью после 3 видеоролика (мощность альфа-ритма)	-0,516*

*Примечания.* Уровень статистической значимости: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

Так же было установлено, что низкая тревога сопровождается высокой адаптированностью в выборке студентов. Возможно, такое реагирование на ситуацию связано с бессознательными процессами. Данные результаты позволяют предполагать механизм психосоматического балансирования и требуют дальнейшего изучения.

**Заключение.** В данном исследовании мы сосредоточились на двух основных ритмах – альфа и бета, так как между ними были найдены корреляции. Согласно анализу, повышение альфа-ритма свидетельствует о повышении уровня тревожности. Снижение альфа-ритма напрямую связано с высоким уровнем соматизации и высоким уровнем адаптированности к учебной группе. Следовательно, можно предположить, что молодежь с высокой соматизацией так же обладает высоким уровнем адаптированности к учебной группе, что подтверждает социально-ориентированный тип личности данных молодых студентов, их склонность к включению в учебный процесс и соблюдение правил. Однако, стоит понимать, что методика Т.Д. Дубовицкой является субъективным опросником. Возможно, испытуемые с высоким уровнем соматизации так же имеют признаки алексетимии [8], что определяет их нечувствительность к внутренним психическим процессам и состояниям. Результаты данного исследования требуют осмысления в дальнейших исследованиях феномена соматизации у студенческой молодежи в период адаптации к вузу.

#### **Список литературы:**

1. Сперлинг Э.Л., Хьюлетт Дж. М., Шервин Л. Б., Томпсон С., Бетанкур Б. / Распространенность, характеристики и измерение соматических симптомов, связанных с психическим здоровьем, у студентов-медиков: общий обзор/ *Анналы медицины* – 2023 – 55:2, DOI: 10.1080/07853890.2023.2242781
2. Чжэн У., Го З. / Обзорное исследование состояния соматических симптомов у пациентов молодого и среднего возраста с психическими заболеваниями во время длительной госпитализации. Мол-визуализация с использованием контрастного вещества/ 2022 – doi: 10.1155/2022/1110941. PMID: 35935323; PMCID: PMC9329028.
3. Лай Дж., Ма С., Ван И. и др. / Факторы, связанные с последствиями для психического здоровья среди медицинских работников, подвергшихся воздействию

- коронавирусной инфекции в 2019 году / JAMA Netw – 2020;3(3): e203976. doi: 10.1001/jamanetworkopen.2020.3976.
4. Моханти А., Каби А., Моханти А. / Проблемы со здоровьем у медицинских работников: обзор/ J Family Med Prim Care – 2019 –doi: 10.4103/jfmprc.jfmprc\_431\_19.
  5. Брайант-Женевье Дж., Рао Сай Б. и др./ Симптомы депрессии, тревоги, посттравматического стрессового расстройства и суицидальных мыслей среди работников здравоохранения штатов, племен, местных и территориальных органов здравоохранения во время пандемии COVID-19 – США, март-апрель 2021 года / MMWR Morb Mortal Wkly Rep. – 2021 – doi: 10.15585/mmwr.mm7026e1.
  6. Виндовер А.К., Мартинес К., Мерсер М.Б. и др./ Корреляции и результаты эмоционального выгорания врачей в крупном академическом медицинском центре/ JAMA Intern Med – 2018 – 178(6): 856-858. doi: 10.1001/jamainternmed.2018.0019.
  7. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Шайб П., Виршинг М. / Эмоции и психическое здоровье в социальном и семейном контексте (на модели соматоформных расстройств) [Электронный ресурс]. / Медицинская психология в России: электрон. науч. Журн – 2011 – N 1. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 14.03.2024).
  8. Dimsdale J. E. / Обзор соматизации / MD, University of California, San Diego – 2022.
  9. Karvonen J.T., Veijola J., Jokelainen J., Läksy K., Järvelin M.-R., Joukamaa M. / Somatization disorder in young adult population / General Hospital Psychiatry, Vol. 26 – 2004 – ISSN 0163-8343, <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2003.08.004>.
  10. Тапалова О.Б. / Психофизиологические корреляты дистресса / Universum: психология и образование – 2018 – N°11 (53). URL: <http://universum.com/ru/psy/archive/item/6520>.
  11. Мокашева Ев.Н., Мокашева Ек.Н., Макеева А.В. / Оценка воздействия стресса на степень адаптации сердечнососудистой системы и формирование невротических расстройств у студентов / Смоленский медицинский альманах №1 – 2020 – УДК 616.1-009+616.45-001.1/3-003.96
  12. Никитина Е.В., Шаталина М.А. / Личностные детерминанты как сопутствующие факторы соматизации у студентов с выраженным перфекционизмом / День науки: сборник статей XXII студенческой научной конференции / под ред. О. А. Корниловой, Н. В. Липиной. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2021. – 270 с.
  13. Малышев И.В. / Психологические характеристики адаптации выпускников школ к условиям рискованных профессий / Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. – Ад 28 Саратов: ИЦ «Наука», 2011. – Вып. 3. – 110 с.: ил. ISBN 978-5-9999-0811-7
  14. Чэнь Ч., Шэнь Ю., Чжу Ю., Сяо Ф., Чжан Ц., Ни Ц. / Влияние академической адаптации на эмоциональное выгорание студентов колледжей: Опосредующий эффект самооценки и сдерживающий эффект самоэффективности / Психологические исследования и управление поведением, 2023, 16., 1615-1629, DOI: 10.2147/PRBM.S408591
  15. Фэн Т., Су Т., Ху Х., Ли Х / Разработка шкалы адаптации к обучению для студентов колледжа / J Psychol – 2006 – 2(5):762-769.
  16. Тюряпина И.В. / Особенности психоэмоционального состояния у студентов с различными акцентуациями личности в период адаптации к вузу / МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ № 1 (56) – 2016 – ISSN 1991-5497.
  17. Ферако Т., Казали Н., Менегетти К. / Адаптивность и выдержка: основы их совместного вклада в академические и неакадемические результаты студентов/ Разум, разума и образования – 2023 – 10.1111/ mbe.12367, 17, 3, (175-184).

18. Томеску М.И., Папастери К., Софонеа А. и др. / Личность снижает внутрииндивидуальную изменчивость микросостояний ЭЭГ и спонтанных мыслей/ Топография мозга – 2023 – <https://doi.org/10.1007/s10548-023-01019-x>
19. Dehghani A., Soltanian-Zadeh H., Hossein-Zadeh G.-A. / Neural modulation enhancement using connectivity-based EEG neurofeedback with simultaneous fMRI for emotion regulation / *NeuroImage*, Vol.279 – 2023 – 120320, ISSN 1053-8119, <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2023.120320>.
20. Prabowo W., Nugroho H. A., Setiawan N. A., Debayle J. / A systematic literature review of emotion recognition using EEG signals / *Cognitive Systems Research*, Vol. 82 – 2023 – 101152, ISSN 1389-0417, <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2023.101152>.
21. Sonmez, Y., Akdemir, M., Meydanlioglu, A., Aktekin, M.R. / Psychological Distress, Depression, and Anxiety in Nursing Students: A Longitudinal Study / *Healthcare* – 2023 – 11, 636. <https://doi.org/10.3390/healthcare11050636>
22. Скользков А., Ефремова Е. / Влияние краткого тренинга осознанности на тревогу, депрессию и субъективное счастье студентов-психологов первого курса в России: пилотный пример Уральского федерального университета / *Sage Open*, 13(2) – 2023 – <https://doi.org/10.1177/21582440231166601>
23. Daza A., Saboya N., Necochea-Chamorro J.A., Ramos K.Z., Rosario Y. / Systematic review of machine learning techniques to predict anxiety and stress in college students / *Informatics in Medicine Unlocked*, Vol. 43 – 2023 – 101391, ISSN 2352-9148, <https://doi.org/10.1016/j.imu.2023.101391>.
24. Ragusa A. , Gonzalez-Bernal J. , Trigueros R., Caggiano V., Navarro N., Minguez-Minguez L.A. , Obregon A.I. , Fernandez-Ortega C. / Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students / *Frontiers in Psychology*, Vol. 14, ISSN 1664-1078 – 2023 – <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1073529>
25. Новикова С.И. / Ритмы ЭЭГ и когнитивные процессы [Электронный ресурс]. / *Психологическая наука и образование psyedu.ru.* – 2015 – Т. 4, № 1. С. 91–108. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76178.shtml>
26. Christoforou C., Christou-Champi S., Constantinidou F., Theodorou M. / From the eyes and the heart: a novel eye-gaze metric that predicts video preferences of a large audience / *Frontiers in psychology* – 2015 – Vol. 6. – P. 579.
27. Davidson R.J. / The functional neuroanatomy of emotion and affective style / *Trends in Cognitive Science.* – 1999. – Vol.3. – P.11 – 21.
28. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. / Методика исследования адаптированности студентов в вузе / *Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885: №2 – 2010.*

## **Использование ChatGPT в процессе обучения академическому письму студентов технического вуза**

Круглова Е.Ю. <sup>1</sup>

[e.kruglova@innopolis.ru](mailto:e.kruglova@innopolis.ru) <sup>1</sup>

Университет Иннополис

**Аннотация.** Статья рассматривает положительные аспекты применения языковой модели ChatGPT в процессе преподавания академического письма у студентов первого

курса университета Иннополис. В числе основных преимуществ выделяются: повышение мотивации студентов, увеличение лексической составляющей текста, возможность индивидуального подхода в процессе коррекции письменных работ и генерировании текстов на заданную тематику. Описывается пошаговый алгоритм работы с чат-ботом третьей модели на парах по академическому письму. Так же, анализируются практические результаты использования чат-бота и мнения студентов по вопросу внедрения ChatGPT в образовательный процесс. В статье делается вывод о том, что ChatGPT является ценным инструментом, позволяющим улучшить практические навыки письма студентов технического вуза.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, чат-бот, ChatGPT, академическое письмо, академический английский, обучение английскому языку в техническом вузе.

**Введение.** Искусственный интеллект в России развивается с беспрецедентной скоростью, затрагивая самые разные области. Не обходит стороной данный процесс и сферу образования. С появлением на рынке в 2022 году и ростом популярности чат-бота GPT преподаватели-практики задаются вопросом: «казнить нельзя помиловать?» Когорта негативистов ставит запятую после слова «казнить», воспринимая чат-бот как потенциальную угрозу. Обсуждается нарушение этических норм академического мира-создание недостоверных, нелогичных и поверхностных текстов, фальсификация источников, дискриминация и необъективность. Ученые пишут о том, что искусственный интеллект не обладает такими качествами как интуиция, креативное и критическое мышление, когнитивная гибкость, сочувствие и доброжелательность [1, с. 20]. и обеспокоены тем, что студенты, полагающиеся на технологии искусственного интеллекта, перестанут развивать данные навыки.

Позитивисты [2, 3]. видят в ChatGPT способ модернизировать педагогическую практику, что, в свою очередь может привести к большей эффективности преподавания. Некоторые авторы рассматривают ChatGPT как действенное средство оценки работ учащихся. Другие полагают, что нейросети могут снизить нагрузку преподавателя, избавляя его от необходимости составления планов занятий, презентаций и разработки упражнений к урокам [4]. Что касается студентов, позитивный аспект применения ChatGPT в сфере изучения английского языка для них заключается, прежде всего в возможности улучшать языковые навыки, получая своевременную и квалифицированную обратную связь. В широком контексте, общение с чат-ботом стимулирует самостоятельную деятельность в обучении, расширяет границы обучения и сокращает стресс [5].

Актуальность данной статьи заключается в дуальности явления ChatGPT в контексте образовательной системы. С одной стороны, искусственный интеллект – угроза академическому миру, с другой – высококвалифицированный помощник.

Цель данной работы – описать срединный путь преподавания в контексте введения чат-бота в образовательную практику. Под срединным путем понимается стратегия обучения студентов эффективному использованию чат-ботов, наряду с объяснением какие опасности может

таить в себе данная технология. Гипотеза исследования заключается в предположении, что применение чат-бота на парах по академическому письму позволит увеличить лексическое наполнение текстов, написанных студентами, что в свою очередь, приведет к улучшению качества текста и получению более высокого бала при написании финальных работ. Так же выдвинута гипотеза о том, что введение ChatGPT в процесс обучения мотивирует студентов, повышая их интерес к написанию академических текстов.

**Методология.** Для проверки гипотезы решено провести следующий эксперимент над группами студентов, обучающихся академическому письму. В одной из групп преподаватель вводит ChatGPT в процесс обучения написанию параграфов.

Этап 1: студенты экспериментальной группы самостоятельно пишут параграф на заданную тему.

Этап 2: студенты экспериментальной группы дают задание ChatGPT написать параграф по той же теме.

Этап 3: студенты выделяют в параграфе, написанном ChatGPT, лексические единицы, которые обладают следующими характеристиками:

- универсальность (возможность употребления данных лексических единиц при написании параграфов на другие темы);
- принадлежность к глаголу/глагольной группе;
- принадлежность к существительному/именной группе;
- принадлежность к вводным словам или словам-связкам.

Этап 4: студенты модифицируют оригинальный параграф вводя в него выделенные лексические единицы.

Этап 5: студенты сравнивают в парах модифицированные параграфы, обсуждая использованные лексические единицы. Студенты заносят использованные лексические единицы в общую таблицу.

Этапы 1-5 повторяются в процессе написания второго параграфа на заданную тему.

Этап 6: студенты пишут два контрольных параграфа в качестве самостоятельной работы. Студенты не имеют доступ в Интернет и не пользуются сторонними источниками.

Этап 7: сравнивается количество лексических единиц, выделенных студентами в текстах, сгенерированных ChatGPT и единиц, использованных студентами при самостоятельном написании параграфов.

Этап 8: сравнивается результат написания письменных работ в экспериментальной и двух контрольных группах. Предполагается, что средняя оценка за письмо будет выше в экспериментальной группе, так как текст в экспериментальной группе будет лексически более наполненным и вариативным.

Таким образом, дизайн эксперимента представляет собой статическое сравнение групп. Экспериментальная группа подвергается воздействию в процессе обучения, результаты данного воздействия сравниваются с результатами двух контрольных групп. Также предполагается, что введение

ChatGPT приведет к повышению мотивации студентов. Для данной цели в конце эксперимента заполняется опросник, который позволяет оценить отношение студентов к введению практики использования ChatGPT на парах по академическому английскому языку.

**Результаты.** Экспериментальная группа состояла из 17 студентов первого курса университета Иннополис. Эксперимент проводился в несколько этапов. На начальном этапе преподаватель попросил студентов написать параграф на заданную тему. На втором этапе студенты попросили ChatGPT сгенерировать параграф по той же теме. Пример запроса: «Write the paragraph explaining the difference between DRAM (Dynamic Random Access Memory) and SRAM (Static Random Access Memory) memory types. The audience is an expert in the field. Avoid informal language: the usage of contracted forms, phrasal verbs, ineffective nominalizations, biased language, gerundial phrases for subjects, «We, you, I» pronouns, empty subjects.» На третьем этапе студенты выделили в параграфе, написанном ChatGPT, лексические единицы, обладающие такими характеристиками как универсальность (возможность употребления данных лексических единиц при написании параграфов на другие темы), принадлежность к глаголу/глагольной группе, к существительному/именной группе, к вводным словам или словам-связкам. На четвертом этапе работы студенты модифицировали оригинальный параграф, вводя в него выделенные лексические единицы, сгенерированные ChatGPT. Стоит отметить, что студентам не запрещалось выделять те лексические единицы, значения которых они знают. Идея заключалась не только в модификации параграфа путем введения новых единиц, но и актуализации единиц, находящихся в пассиве. На пятом этапе студентов разбили на пары. Студенты сравнили в парах модифицированные параграфы и обсудили использованные лексические единицы. Студенты занесли данные лексические единицы в общую таблицу. Данный вид работ повторился в процессе написания второго параграфа на заданную тему. Финальный этап работы заключался в написании двух параграфов в качестве самостоятельной работы. Студенты не имели доступа в Интернет и не пользовались сторонними источниками.

Результаты эксперимента отражены в Таблице 1.

Таблица 1. – Результат работы с текстом, сгенерированным ChatGPT

Студент	Количество выделенных лексических единиц, сгенерированных ChatGPT	Количество лексических единиц ChatGPT, использованных при написании финальной работы
1	21	9
2	4	4
3	7	9
4	53	4
5	6	0

6	24	5
7	8	2
8	6	10
9	4	4
10	11	4
11	3	6
12	6	3
13	22	6
14	2	2
15	1	3
16	5	7
17	7	8

Согласно таблице, в процессе работы с ChatGPT, студенты суммарно выделили 190 лексических единиц. В процессе написания параграфов было использовано 86 лексических единиц. Среднее значение составило 5,058823529 единиц при среднестатистическом отклонении 2,816704374 единиц.

В ходе эксперимента участвовали три группы: экспериментальная и две контрольные. Данные по количеству участников в каждой группе и их распределению по категориям представлены в Таблице 2.

Таблица 2. – Таблица сопряженности

Оценка	A (5)	B (4)	C (3)
Экспериментальная группа	5	12	0
Контрольная группа 1	4	14	7
Контрольная группа 2	4	22	1

Для оценки статистической значимости результатов эксперимента был использован критерий хи-квадрат. Данный анализ проводился на основе данных, полученных из экспериментальной и контрольных групп.

Для каждой ячейки таблицы были рассчитаны ожидаемые частоты на основе нулевой гипотезы о равенстве распределений в группах. Затем было вычислено значение критерия хи-квадрат, используя формулу:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i},$$

где  $O_i$  – наблюдаемая частота,  $E_i$  – ожидаемая частота.

Полученное значение критерия хи-квадрат составило 11.787 при df=4. При уровне значимости  $\alpha=0.025$  критическое значение для df=4 составило



приблизительно 11.143. Таким образом, значение критерия хи-квадрат превысило критическое значение, что позволило отвергнуть нулевую гипотезу о равенстве распределений в группах.

Исходя из результатов анализа, можно сделать вывод о наличии статистически значимых различий между экспериментальной и контрольными группами. Этот вывод подтверждает влияние проводимого эксперимента на исследуемые переменные.

В финале эксперимента студенты заполняли опросник, позволяющий оценить отношение студентов к введению практики использования ChatGPT на парах по академическому английскому языку. Согласно опросу, 88,2% студента позитивно относятся к идее использования ChatGPT на парах по академическому английскому языку. Студенты отмечают увеличение словарного запаса, улучшение навыка перефразирования, генерирования и развития идей, написания академического текста и коммуникации. Стоит отметить, что 11,8% студентов не нравится идея использования ChatGPT на парах. Студенты пишут, что не понимают, как это может помочь в написании работ, что чат-бот не улучшил их навыки письма. Так же, они опасаются, что тексты, сгенерированные чат-ботом, не являются уникальными и использование таких текстов неэтично.

**Ограничения исследования.** Следует отметить, что на результат исследования могло повлиять малое количество испытуемых в экспериментальной группе и малое количество студентов в двух контрольных группах. Более того, в экспериментальных и контрольных группах пары вели три разных преподавателя. Это могло отразиться на финальных оценках за написание параграфов в силу холистической шкалы оценивания работ. Также на оценку работ студентов мог повлиять изначально неравный уровень студентов трех групп. Согласно данным, среднее входного письменного теста IELTS составило 3.98 баллов (band) в экспериментальной группе, 3.7 во второй контрольной группе и 4.0 в третьей контрольной группе. Данные результаты не учитывались в ходе проведения эксперимента и могли повлиять на результаты гипотезы. Эксперимент проводился в начале 2023 года, когда ChatGPT был новшеством для студентов. Как известно, любое нововведение, а тем более использование современных технологий в техническом вузе увеличивает мотивацию студентов. Соответственно, позитивное отношение студентов к введению ChatGPT может напрямую коррелировать с данным фактом и не являться истинным, как если бы исследование проводилось в 2024 или далее в 2025 годах. Учитывая данные ограничения, планируется повторное проведение эксперимента с большим количеством участников в двух сетях экспериментальных и контрольных групп в 2024 и 2025 годах.

**Заключение.** Результаты эксперимента показали, что введение ChatGPT в образовательный процесс с большой вероятностью улучшает качество лексической составляющей академических текстов и повышает мотивацию студентов. ChatGPT является, без сомнения, высокоэффективным средством модернизации педагогической практики, несмотря на присутствие

таких негативных аспектов, как нарушение этических норм и снижение потенциала к написанию оригинальных текстов. В своей работе «Open AI in Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning» Дэвид Мхланга [6]. пишет о том, насколько важно объяснять студентам ограничения использования искусственного интеллекта, поощрять этическое и ответственное использование чат-ботов. В этом и заключается срединный путь, который объединяет предоставление студентам эффективных инструментов, позволяющих улучшить навыки письма и обсуждение опасностей, которые может таить в себе бездумное применение искусственного интеллекта.

#### **Список литературы**

1. Лавриненко И.Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект // Вестник СИБИТа. 2023. №2. – С. 20. –URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-gpt-v-protse-obsucheniya-angliyskomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 11.02.2024).
2. Babitha, M.M.; Sushma, C. Trends of Artificial Intelligence for online exams in education. *Int. J. Early Child. Spec. Educ.* – 2022. – Vol. 14, – pp. 2457–2463. – DOI: 10.9756/INT-JECSE/V14I1.290
3. AlAfnan, M.A.; Dishari, S.; Jovic, M.; Lomidze, K. Chatgpt as an educational tool: Opportunities, challenges, and recommendations for communication, business writing, and composition courses. *J. Artif. Intell. Technol.* – 2023. – Vol. 3, – pp. 60–68. – DOI: 10.37965/jait.2023.0184
4. Grassini, S. Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings. *Educ. Sci.* – 2023. –Vol. 13 (7), 692. – DOI: 10.3390/educsci13070692
5. Castillo A. G. R. et al. Effect of Chat GPT on the digitized learning process of university students // *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture.* – 2023. – Vol. 33. – pp. 1-15. – DOI: 10.59670/jns.v33i.411
6. Mhlanga D. Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning // *FinTech and Artificial Intelligence for Sustainable Development: The Role of Smart Technologies in Achieving Development Goals.* – Cham: Springer Nature Switzerland, –2023. – pp. 387-409.

### **Формирование навыка осознанного выбора в контексте персонализированного обучения**

Кузьмин А.В. <sup>1</sup>

*avkuzmin1977@gmail.com* <sup>1</sup>

АНОО «Образовательный центр Школа-лаборатория «Новый взгляд»

**Аннотация.** В статье описывается модель персонализированного обучения в школе с фокусом на формирование и развитие навыка осознанного выбора учеником содержания образования, обучающих технологий, образовательной траектории и инструментов рефлексии и оценивания.

**Ключевые слова:** персонализированное обучение, навык осознанного выбора.

Навык осознанного выбора – один из главных, которые должен освоить ребенок в школе. Выбирать ему приходится много и часто: учить или не учить, выполнять домашнюю работу – не выполнять, какие предметы изучать на углубленном уровне, в каких олимпиадах участвовать и участвовать ли вообще, куда поступать... Выбор связан с другими жизненно важными навыками: принятием решения, оценкой риска, способностью взять на себя ответственность.

Комплексность навыка осознанного выбора требует создания образовательной среды, стимулирующей выбор ребенка, развивающей его инициативность, самостоятельность и ответственность. Это ключевые понятия персонализированного обучения.

В отличие от дифференцированного обучения и индивидуального подхода, предполагающих адаптацию **учителями** форм и содержания учебной деятельности в соответствии с интересами, потребностями и способностями детей, персонализированное обучение фокусируется на формировании и развитии способности **ученика** самостоятельно **выбирать** содержание образования, технологии обучения, образовательную траекторию, инструменты рефлексии и (само)оценивания [1], иначе говоря – управлять своим учением.

В предлагаемой статье описан опыт моделирования системы персонализированного обучения с фокусом на формирование навыка осознанного выбора в АНОО «Образовательный центр Школа-лаборатория «Новый взгляд».

### **Что выбирает ученик?**

Навык выбора формируется и оттачивается по мере взросления ребенка и получения им жизненного и ученического опыта. Поэтому в системе персонализированного обучения необходимо руководствоваться принципами последовательности, преемственности и возрастосообразности. Поэтапное развертывание «спирали выбора» во время обучения в школе (от элементов персонализации в начальной школе до ее максимальной реализации в старшей) представлено ниже.

#### **1. Выбор содержания образования**

<b>О б л а с т и выбора</b>	<b>1-4 классы</b>	<b>5-7 классы</b>	<b>8-9 классы</b>	<b>10-11 классы</b>
	Выбор внеурочной деятельности (ВУД) и дополнительного образования (ДО)			
	Круг чтения			
	Культурный досуг			
	Выбор темы проекта / исследования совместно с учителем		Самостоятельный выбор темы проекта / исследования	

<b>О б л а с т и выбора</b>	<b>1-4 классы</b>	<b>5-7 классы</b>	<b>8-9 классы</b>	<b>10-11 классы</b>
по интересам			Выбор темы / маршрута в учебном модуле по предмету	
			Выбор направлений при изучении отдельных предметов	
			Выбор содержательного профиля предмета (английский язык для специальных целей, IT в отдельных областях и др.)	
п о потребностям		Выбор курсов В У Д , расширяющих содержание предметов	Выбор курсов ВУД, нацеленных на углубленное изучение отдельных предметов	В ы б о р предметов на базовом и углубленном уровнях , спецкурсов
			Выбор внешних онлайн курсов для самостоятельного изучения	
			Выбор форматов профориентации	Выбор площадки для shadow day и / или стажировки
п о способностям			Выбор уровня при изучении отдельных предметов при соблюдении условий , определенным школой	
	Консультации и дополнительные занятия с учителем / экспертом			

Ученик может выбирать содержание образования в зависимости от своих интересов, потребностей и способностей.

Если говорить о **выборе по интересам**, то наиболее понятными сферами являются внеурочная деятельность, дополнительное образование, круг чтения ребенка, его увлечения и досуг. Такой выбор ребенок может сделать самостоятельно или при помощи взрослых уже в младших классах.

Значимую роль в развитии и поддержании познавательного интереса ребенка играет проектно-исследовательская деятельность. Навык реализации проекта формируется с 1 класса путем решения проектных задач, где у ребенка выбор минимален. С 3 класса ученикам можно начинать предлагать темы мини проектов и исследований, давать им возможность выбирать

куратора, членов команды, придумывать свой продукт, идти своим путем к достижению поставленной цели.

В 5-6 классах самостоятельность при выборе тем проектно-исследовательской деятельности следует наращивать, чтобы с 7 класса ученики начали сами предлагать свои темы, формулировать проблемы, собирать команду и доводить начатое до конца.

Можно ли дать ученикам возможность делать выбор в области содержания учебных предметов? – Можно и нужно. Но не сразу.

В нашей школе обучение модульное: содержание учебных предметов и курсов разбивается на тематические модули, внутри которых по ряду предметов (в 5-6 классах – литература, география; в 7-8 – к ним добавляется биология, обществознание) ученики могут выбрать разные маршруты изучения одной и той же темы. Самый простой пример в этом смысле – литература. Пятиклассники изучают сказки: работая в группах, они могут создать свой набор сказок, которые будут читать, о которых будут рассказывать одноклассникам, которые будут инсценировать. Предметные результаты, связанные с изучением сказок, в любом случае будут достигнуты, а вот содержание обучения ученики могут выбрать самостоятельно.

Более сложен в управленческом смысле выбор учениками направлений при освоении отдельных предметов, поскольку он требует соответствующих ресурсов. Так, труд (технологию) можно преподавать и в кулинарии, и в фаблио, и в умной теплице, и в столярке, и в швейной мастерской...

Высший пилотаж проектирования рабочих программ учебных предметов – их специализация в старших классах. Английский язык можно изучать в контексте IT, бизнеса, медиа, медицины и иных областей. Географию преподавать в разрезе физической географии и глобальных изменений окружающей среды, геоинформационных технологий, геомаркетинга, общественной географии. Литературу – через взаимосвязь с историей и философией, прецедентные тексты, в интермедиальном аспекте. Все это позволяет ученикам понять и «пощупать» связи между школьным содержанием и реалиями современной жизни – в соответствии с их предпрофессиональными поисками, которые к старшим классам приобретают все более отчетливые очертания.

Помимо интересов, при создании персонализированной образовательной среды следует учитывать **потребности учеников**.

Они, как правило, заключаются в изучении предметов на углубленном уровне. К ранней профилизации следует подходить весьма осторожно: мы не знаем, куда может «качнуть» ребенка в подростковом возрасте. Для выбора профиля в 10-11 классах требуется время и возможность проб. Именно поэтому имеет смысл предлагать ученикам избыточный список курсов внеурочной деятельности, нацеленных на расширение учебного материала по основным предметам с 1 по 5 классы и на углубление содержания – в 7-9-ых. Такая система более гибко соотносится с интересами и потребностями ребенка, которые могут меняться по самым разным причинам.

Потребности школьников могут значительно отличаться и в области профессионального самоопределения. Поэтому начиная с 7 класса (а быть может, и раньше) разумно предлагать им выбирать, какие компании посещать, с какими профессионалами встречаться. И не только выбирать, но и ставить их в позицию соорганизаторов этих событий. Логическим продолжением ранней профориентации являются shadow days и/или стажировки на базе индустриальных партнеров, выбираемые учениками в 9-11 классах. Правда, выбор этот должен быть обоснован, а к самой стажировке следует подготовиться. Инициативность и самостоятельность в профессиональном самоопределении критически значимы, поскольку никто, кроме самого ученика, осознанный выбор жизненного пути после школы не сделает.

Выбор содержания образования определяется и **способностями ребенка**. Самый распространенный случай – выбор уровня изучения отдельных предметов. Простейший формат – деление класса на «сильную» и «слабую» группы, например, на уроках иностранного языка. Сложнее в организационном плане – преподавание предмета в параллели с более дробным выделением уровней и возможностью перехода детей с уровня на уровень. Такой подход требует одновременную занятость минимум нескольких учителей-предметников, что может вызвать трудности при распределении учебной нагрузки и составлении расписания.

Образец профессионального мастерства учителя – способность обеспечить разноуровневое обучение в пределах одного класса и урока. В дополнение к учебнику разрабатываются дополнительные задания базового, повышенного и высокого уровня. После общего объяснения темы ученики приступают к выполнению этих заданий, переходя от уровня к уровню; учитель при этом выступает в роли фасилитатора, консультанта. Такая логика позволяет всем ученикам осваивать материал в индивидуальном темпе и не тормозит тех, кто может идти быстрее.

Ученик должен научиться понимать, что он всегда может обратиться за помощью к учителю или эксперту, формулировать запрос и быть готовым к обучению в диалоге, чтобы минимизировать дефициты или, наоборот, интенсифицировать свой рост. Для этого в школе должна быть предусмотрена система консультаций или дополнительных занятий.

## 2. Выбор технологий обучения.

Области выбора	1-4 классы	5-6 классы	7-8 классы	9-11 классы
Фиксация достижений	Портфолио			
Развитие	Парковка для вопросов			
	Квадрат выбора			
	Игры	Геймификация		

<b>Области выбора</b>	<b>1-4 классы</b>	<b>5-6 классы</b>	<b>7-8 классы</b>	<b>9-11 классы</b>
познавательного интереса	Образовательные события	Турниры по решению проектных задач	Хакатоны, деловые игры	Кейс-чемпионаты
Ф о р м а т ы обучения	Работа с EdTech инструментами и платформами		Совместное проектирование программ	
				Выбор форм изучения отдельных тем / предметов на базовом уровне: очно, онлайн, гибрид.
	Самообразование		Самоподготовка	Самостоятельное изучение отдельных курсов
Регулятивные навыки		Личный календарь ученика		
		Kanban-доска	Yougile	
Развитие инициативности и самостоятельности	Взаимообучение	Участие в школьных агентствах	Клубная деятельность	

Секрет успешной учебной деятельности заключается в овладении технологиями и приемами, позволяющих учиться самостоятельно.

Среди наиболее эффективных инструментов в этой области прежде всего стоит выделить процессуальное портфолио, где ученик собирает не только и не столько грамоты, но значимые для него работы, свидетельствующие о его росте. Это материал для сравнения и анализа, рефлексии и самооценки. Разделы портфолио могут включать в себя:

1. Результаты учебной деятельности
2. Участие в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях
3. Спортивные достижения
4. Творческие достижения
5. Проектная деятельность

6. Дополнительное образование в школе
7. Дополнительное образование вне школы
8. Участие в образовательных событиях
9. Круг чтения
10. Иное.

Портфолио отражает успехи ребенка и развитие его интересов.

Учиться должно быть интересно. Стимулировать познавательный интерес школьников можно по-разному: от работы с вопросами до различных игровых практик, включающих геймификацию – использование игровых методов в учебном процессе.

Богатым обучающим потенциалом обладают образовательные события, в которых ученики могут принять участие. Именно могут, ведь событие – дело добровольное. В событии нет зрителей, все участники – от его подготовки до общей рефлексии. Важно, чтобы в школе регулярно случались события и ребенок мог выбрать то, что ему по душе. Образовательные события формально и содержательно усложняются по мере взросления детей и преследуют многочисленные образовательные цели, главные из которых – научиться событийно проживать свою жизнь, развить навыки креативности, коммуникации, взаимодействия и эмоциональный интеллект.

Если говорить об освоении учебных предметов, то еще в школе ученикам было бы полезно освоить, помимо очного, форматы смешанного и онлайн обучения. Однако к этому их надо подготовить. Начиная с 5 класса полезно учить ребят работать с различными EdTech инструментами и платформами, а с 7 вводить в программы учебных предметов элементы технологии перевернутого класса, смешанного обучения и совместного проектирования программ.

Чтобы все, описанное выше, заработало, необходимо предусмотреть, как ученики будут управлять своим выбором и что будет стимулировать их инициативу и самостоятельность.

С первым нам помогает личный календарь ученика (наподобие Яндекс-календаря), включенный в нашу информационную платформу. Этот инструмент поддерживается Kanban-доской в 5-8 классах и Yougile – в 9-11.

Со вторым, разумеется, проектная деятельность, а еще такие форматы, как взаимообучение (например, наши ученики начальной школы организуют кружки по бисероплетению, валянию из шерсти, баланс-борду), клубы и школьные «агентства» (PR-агентство, IT-агентство, Event-агентство, школьный медицентр), в которые могут объединиться особо инициативные ребята, владеющие соответствующими навыками, и создавать продукты или оказывать услуги по заказу школы, а может, и иных лиц.

### 3. Выбор образовательных траекторий.

Области выбора	1-4 классы	5-7 классы	8-9 классы	10-11 классы
Приобретение специальных	Выбор ДОП и ВУД, нацеленных на приобретение специальных навыков и способностей.			



<b>Области выбора</b>	<b>1-4 классы</b>	<b>5-7 классы</b>	<b>8-9 классы</b>	<b>10-11 классы</b>
навыков и развитие способностей	Получение дополнительного образования за пределами школы (спортивная, художественная, музыкальная, балетная школа)			
Личностный рост / Высокие достижения в выбранных областях	Участие в олимпиадах и конкурсах для начальной школы	Участие в предметных, проектных, творческих и проч. олимпиадах, конкурсах, конференциях		
Углубление образовательного опыта в выбранных областях			Участие в летних школах и иных краткосрочных образовательных программах	
Реализация индивидуального профиля в старшей школе		Включенность в формирование индивидуального плана развития	Формирование индивидуального профиля	Реализация индивидуального профиля
Проектирование образовательного трека после школы				Выбор вуза и подготовка к поступлению

В начальной школе пространство для выбора образовательной траектории ограничено курсами внеурочной деятельности и участием в конкурсах и олимпиадах. Тем не менее даже эти активности позволяют ученику и педагогу обсуждать причину выбора, цели, установки, смену того или иного курса ВУД, затруднения, неудачи и успехи.

С 5 класса ученик начинает постепенно включаться в формирование своего индивидуального плана развития (ИПР), формулируя свои интересы и потребности, планируя учебную деятельность и разнообразные пробы. В 7-9 классах ИПР ученика уже включает цели и задачи учебной и внеучебной деятельности, образовательные выборы, предпрофессиональные пробы и стажировки. Желательно, чтобы к концу 9 класса у большинства учеников

было сформировано представление о будущем индивидуальном профиле, который предстоит реализовать в 10-11 классах.

В школе «Новый взгляд» ИПР старшеклассника состоит из 4 обязательных блоков, включающих в себя компоненты, выбираемые учеником:

**1. Учебная деятельность:**

- предметы, изучаемые на базовом уровне;
- предметы, изучаемые на углубленном уровне;
- элективные курсы;
- курсы ВУД;
- курсы, осваиваемые самостоятельно (в т.ч. онлайн).

**2. Самоопределение:**

- взаимодействие с тьютором/ментором;
- участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях;
- самообразование;
- внеучебные события;
- участие в школьных клубах.

**3. Социальные практики:**

- участие в волонтерском движении;
- социальные проекты;
- школьные агентства;
- ученическое самоуправление;
- образовательные экспедиции.

**4. Предпринимательская деятельность:**

- реализация предпринимательского проекта;
- стажировка;
- участие в хакатонах, кейс-чемпионатах и проч.;
- участие в школьном акселераторе.

**4. Выбор форм рефлексии и оценивания.**

<b>Области выбора</b>	<b>1-4 классы</b>	<b>5-7 классы</b>	<b>8-9 классы</b>	<b>10-11 классы</b>
Рефлексия	Классные круги	Тьюториалы		
		Написание рефлексивного блока в репортажах		
		Написание индивидуальных текстов (reflexive writing)		
				Мотивационное письмо

Самооценка	Самооценка в логике развивающего обучения	Участие в разработке рубрикаторов для оценивания	Самостоятельная разработка рубрикаторов для оценивания при совместном проектировании программ.
		Взаимооценка по критериям	Самооценка по критериям

В области рефлексии полученного опыта и оценки достигнутых результатов у ученика тоже должны быть варианты. Если говорить о рефлексии, то ребята могут воспользоваться инструментами классного круга для обсуждения вопросов, возникающих в классном коллективе, и тьюториала – общения с тьютором. Более сложная форма индивидуальной рефлексии – написание рефлексивных текстов: например, рефлексивного блока ученика в репортах, регулярно высылаемых школой родителям, или лично пережитых и окрашенных сочинений, таких как заметки и статьи в школьную газету, блог, дневник в образовательном путешествии. В старших классах имеет смысл предложить ученикам освоить жанр мотивационного письма, которое им, возможно, придется писать при поступлении в университет или устройстве на работу.

Один из самых эффективных инструментов формирования адекватной самооценки – критериальное оценивание. Наш опыт показывает, что ученики могут и должны быть вовлечены в процесс создания критериев оценивания. Так они лучше понимают суть задания и присваивают правила оценивания. Более того – если ученик научится оценивать свои учебные задания по понятным ему критериям, в дальнейшем, когда он будет учиться в университете или работать, ему будет проще оценить свою эффективность.

Завершая эту часть статьи, хотел бы отметить, что для формирования навыка свободного и осознанного выбора мало предложить ученикам многочисленные возможности. Необходимо, чтобы они научились видеть многочисленные развилки выбора, возможные сценарии развития событий, оценивать позитивные и негативные последствия, понимать, что выбор – это не просто благодатное ощущение свободы, но и преодоление определенных барьеров, и, если выбор сделан, за него надо будет отвечать.

### **Как создать среду персонализированного обучения?**

Для успешного внедрения модели персонализированного обучения требуется соблюсти несколько условий:

- ее поэтапное внедрение;
- наличие свободного времени у ученика и учителя;
- сотрудничество взрослых с детьми, возможность прямого диалога – то, что сейчас называется «педагогикой отношений»;
- обучение педагогов всем тем практикам, которыми должны овладеть ученики: работа с вопросами, inquiry-based learning, challenge-based learning, метод кейсов, перевернутый класс, смешанное обучение, совместное

проектирование программ, проектная деятельность, образовательные события, тьюторское сопровождение, составление индивидуального учебного плана, индивидуального плана развития, стажировка, написание рефлексивного текста, мотивационного письма, критериальное оценивание и прочим, упоминавшимся в статье;

- наличие образовательной платформы, позволяющей создавать детализированный портрет ребенка, его индивидуальный учебный план и расписание, собирать и анализировать данные о прогрессе учеников;

- гибкость школьной корпоративной культуры.

Пожалуй, самое проблематичное из этого списка – личное время ученика. Мы имеем склонность заполнять его разной «полезной» деятельностью, будто опасаясь (порой небезосновательно), что иначе наши подопечные будут валять дурака. Это сильно затрудняет формирование навыка свободного и осознанного выбора.

Как высвободить время ребенка для проектов, творчества, самообразования, общения с одноклассниками, стажировок, культурного досуга, наконец?

Один из ответов, который напрашивается, – гибко подойти к реализации учебного плана. Что можно сделать?

1. Дифференцировать часы, выделяемые на освоение предмета: количество часов по учебному плану разбить на общие занятия в классе, практические / лабораторные работы, учебные проекты, экскурсии, тренинги, самостоятельную работу.

Время на самостоятельную работу может быть использовано учеником по-разному: он может прийти в класс на консультацию к учителю, может осваивать тему самостоятельно. При этом цели и содержание самообразования оговариваются учителем с каждым учеником в начале учебного периода.

Пример:

Класс / Предмет	Общее количество часов в год	Общие занятия	Учебные проекты	Литературные экскурсии	Самостоятельная работа
5 класс Литература	102	68	10	9	15

2. По ряду предметов обозначить вариативные модули, из которых может выбирать ребенок. Например, физическая культура может быть реализована в виде модулей «Легкая атлетика», «Волейбол», «Минифутбол», «Спортивный танец», «Фитнес», «Бадминтон» и проч.

3. С целью сокращения урочной нагрузки и выделения дополнительного времени для проектной деятельности, творчества, выбора курсов и активностей во внеурочной деятельности возможно:

- изучать некоторые темы в междисциплинарном ключе;
- разрабатывать и реализовывать интегрированные курсы;

- давать возможность ученикам осваивать учебные предметы и курсы в ускоренном режиме;

- изучать те или иные предметы в связке с курсами внеурочной деятельности с выходом на проекты (напр., учебные предметы «Изобразительное искусство» и «Музыка» в основной школе).

Формирование и развитие навыка осознанного выбора требует свободного времени и вариативности. Если школа готова идти по пути персонализированного обучения в той логике, о которой мы говорили в статье, необходимо гибко подходить к реализации учебного плана и обеспечить ребенка сопровождением со стороны взрослого, который бы выступил в роли спутника по многочисленным тропинкам, которые сплетаются в индивидуальный образовательный маршрут.

#### **Список литературы:**

1. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой; Рос. гос. проф.- пед. ун-т. Екатеринбург, 2021. С. 6-7.

## **Лингвокоммуникация в мультикультурной стране**

Кузьмина Т.Р.<sup>1</sup>

*associationrus@mail.ru*<sup>1</sup>

Институт США и Канады им. Ак. Г.А. Арбатова

**Аннотация.** Автор рассматривает параметры официальной лингвокоммуникации в Канаде. Исследуются разнообразные аспекты: количественные и качественные составляющие, а также история формирования. Приводятся термины, бытующие в данном дискурсе в Канаде. Автор указывает на иммиграцию как основу мультилингвизма Канады, который определил статус английского и французского языков. Затрагиваются характеристики канадских вариантов официальных языков. Описываются основы официальной двуязычной коммуникации в Канаде и факторы, определяющие билингвизм. Особо выделяется ситуация с французским языком в Канаде. Отмечаются сложности в развитии языкового баланса и языкового дуализма лингвокоммуникации в Канаде. Дополнительно освещается официальная политика и статистические данные, относящиеся к официальной лингвокоммуникации в стране.

**Ключевые слова:** лингвокоммуникация в Канаде, канадский билингвизм, мультикультурализм в Канаде, язык и коммуникация.

## **Linguocommunication in the Multicultural Country**

Tatyana R. Kuzmina

Arbatov Institute for U.S. and Canada Studies

Russian Academy of Sciences (ISKRAN).

**Abstract:** The author examines the parameters of official linguistic communication in Canada. Various aspects are investigated: quantitative and qualitative components, as well as the history of formation. The terms used in this discourse in Canada are given. The author points to immigration as the basis of Canada's multilingual character, which determined the status of English and French. The characteristics of the Canadian versions of the official languages are touched upon. The basics of official bilingual communication in Canada and the factors determining bilingualism are described. The situation with the French language in Canada stands out. Difficulties in the development of linguistic balance and linguistic dualism of linguistic

communication in Canada are noted. Additionally, the official policy and statistical data related to the official linguistic communication in the country are highlighted.

**Keywords:** linguistic communication in Canada; Canadian bilingualism; multiculturalism in Canada; language and communication.

**Введение.** Канада – это страна иммигрантов из многих стран мира, основу которой, тем не менее, все еще формируют англо- и франкофоны. Остальные видимые («заметные») меньшинства (см. статью автора) [1], призваны по условиям иммиграции овладеть одним из двух государственных языков страны. Именно поэтому лингвокоммуникация в Канаде отмечена сосуществованием, прежде всего, этих двух языковых сообществ. В результате исторического развития около половины современного населения страны имеет британские корни и осуществляют коммуникацию на английском языке. Сегодня английский является языком бытовой или официальной коммуникации для более 90% населения практически на всей территории современной Канады. И только 17% населения Канады свободно говорят, как по-английски, так и по-французски [2]. Английский и французский обладают статусом официальных языков страны. Согласно переписи 2016 года, родным языком для почти 56 % канадцев являются английский и для более 20 % – французский. Более 22 % населения говорят на других языках [2].

**Особенности канадских вариантов официальных языков.** Канадский вариант английского языка отличается от современного британского стандарта и представляет собой комбинацию американизированного произношения с чертами британской и американской орфографии и элементами чисто канадского лексического наследия. Например, в повседневной лингвокоммуникации большинство канадцев будут называть вес в фунтах, но в официальных письменных документах используется десятичная мера весов. Используется британская орфография, которая в частной переписке может быть отмечена американским влиянием (*color* вместо *colour*, например). Канадские жаргонизмы часто используются в бытовой коммуникации (например, *вопросительное a?* в конце предложений или распространенное в сельской местности *aboot* вместо *about*) [3].

Канадский вариант французского языка также в значительной мере отличается от используемого во Франции. Вследствие массовой французской иммиграции в XVIII веке в провинциях Квебек и Нью-Брансуик сохранились черты устаревшего варианта французского языка с лексикой, произношением и грамматикой, которые более не употребимы в современной Франции.

**Основы официальной двуязычной коммуникации в Канаде.** История официальной двуязычной коммуникации в Канаде начинается в 1950-х годах. Под давлением франкофонной части населения провинции Квебек премьер-министр П. Трюдо принял в 1969 году *Закон об официальных языках*. С того момента оба языка «имеют равный статус и равные права и привилегии в отношении их использования во всех учреждениях Парламента и правительства Канады», что впоследствии было отражено в Конституции

Канады 1982 года [4]. Было принято требование владения обоими языками для государственных чиновников определенного ранга. В Квебеке в 1977 году был принят противоречивый закон *Билль 101*. Все уровни правительства провинции Квебек являются исключительно франкоязычными.

Ситуация с лингвокоммуникацией в Канаде получила наименование официального билингвизма (*official bilingualism*), нашедшего выражение в политических решениях, Конституции, подзаконных актах провинций, обеспечивающих равенство английского и французского языков в Парламенте, судах, федеральном правительстве [5]. Сегодня для описания статуса языков в Канаде используются термины билингвальный и унилингвальный (*bilingual* и *unilingual*). Можно сказать, что в нач. XXI века около 83 % населения являлись *унилингвальными*. Как правило, владение официальными языками определяется географией расселения. Например, около 95 % населения провинции Квебек могут осуществлять коммуникацию на французском, и только 40 % говорят и на английском языке [6].

**Практическая лингвокоммуникация в Канаде.** Несмотря на официальные положения законов, реальная ситуация с лингвокоммуникацией складывалась не в пользу французского языка. Например, техническая документация до сих пор часто представлена только на английском языке [7]. На провинциальном уровне в отличие от федерального билингвизм может не иметь обязательного статуса. Согласно конституционному *Акту* от 1982 года, равный статус обоих языков учрежден для провинции Нью-Брансуик. В провинции Манитоба в 1985 году были отменены постановления, обеспечивающие эксклюзивный статус английского языка [8]. Провинции Альберта, Саскачеван и Квебек одноязычны (*унилингвальны*): первые две – англоязычные; последняя – франкоязычная. Оба языка являются официальными в Нунавуте и Северо-западных Территориях [9]. На Юконе насчитывается около полутора тысяч (менее 5 % от населения) носителей французского языка, слегка более тысячи человек на Северо-западных территориях (около 3 %) и всего около 600 человек в Нунавуте (менее 2 %) [10]. Четыре провинции (Британская Колумбия, Ньюфаундленд с Лабрадором, Новая Шотландия и о. Принца Эдварда) являются унилингвальными (англоязычными) [11]. Менее пятой части населения (около пяти с половиной миллионов) владеют билингвальной коммуникацией [12]. Даже переводчики в Сенате Канады не могут зачастую предоставить качественный перевод [13]. СМИ отмечают, что «[...] некоторые школьные советы довольствуются преподавателями, которые говорят по-французски лишь немного лучше, чем их ученики, согласно новому отчету» [14]. Следует отметить и такой фактор как финансовая составляющая затрат, что стопорит полный переход к билингвальной коммуникации в Канаде [15]. С другой стороны, преимущества билингвизма были высоко оценены Канадским советом по обучению [16]. Парламентские партии постоянно дискутируют по вопросу статуса и использования официальных языков в государственной документации [17].

**Ситуация с французским языком в Канаде.** Статус французского языка в Квебеке является серьезной политической повесткой. Премьер-министр страны должен свободно владеть английским и французским языками, равно как и сотрудники дипломатических ведомств. С другой стороны, франкоязычный электорат, насчитывающий четыре миллиона канадцев, не склонен голосовать за двуязычных политиков, если они не происходят из провинции Квебек. Правительство провинции Квебек стремится привлекать франкоязычных иммигрантов и проводит политику, препятствующую публичному использованию иных языков на своей территории [18]. Тем не менее, в стране наблюдается дискриминация по отношению к французскому языку. Квебекцы отмечают с сожалением, что все чаще можно столкнуться с коммуникацией на *frenglish*, нежели на чистом французском языке [19]. Так, в 2021 года президент *Air Canada* М. Руссо заявил в интервью, что у него не было времени выучить французский язык, что вызвало шквал критики. В результате ему пришлось извиниться. С другой стороны, в провинции Квебек на французском языке вещает медиа компания *Radio Canada* (CBC – англоязычный эквивалент) по всей стране. В Квебеке популярны *ICI Radio-Canada* и *Télé-Квебек*. Регулярно выходят ежедневные газеты *La Presse*, *Le Journal de Montréal*, *Le Journal de*, *Le Soleil* и популярная *Le Devoir*. Тем не менее, доля жителей, владеющих французским как родным языком, снизилась с 81,5 % в 2001 году до 79 % в 2016 году и достигла уровня ниже половины респондентов (49,6%) в Монреале, где проживает четверть населения Квебека [20].

Вместе с тем, наблюдается встречное явление – формирование *françaisenglish*. Так, канадцы называют заимствования в общенациональном дискурсе из французского языка. Новейшие канадские словари отражают сужение и/или расширение значений слов [21]. Среди примеров можно упомянуть такие слова как *lodge* в значениях *house*, *teepee* = *Indian lodge*, *beaver lodge*; *fishing lodge*, *hunting lodge*; *a hotel* [21]

**Выводы.** В условиях дуализма лингвокоммуникации язык обеспечивает доступ к общеканадским ценностям. Ключевые акторы в канадской политике, такие как правительства на федеральном и провинциальном уровнях, муниципалитеты, деловое сообщество работодателей и профсоюзов, общественные организации всемерно продвигают языковой дуализм. Нельзя не признать, что в Канаде наблюдается более сложное понимание языковой ситуации, чем в США. Канада не ставит целью унифицировать лингвокоммуникацию, используя один из языков в ущерб другому. Напротив, билингвизм является непреложным условием для инклюзивности в различных социальных интеракциях. Согласно видению правительства Канады этой цели, можно достигнуть с помощью образовательных учреждений, предприятий услуг, топонимики и индустрии культуры (кино, музеи, книги), исполнительского искусства (музыка, театр), и цифровых телекоммуникаций, социальных сетей и других интерактивных цифровых площадок [23, 24]. Канадское законодательство требует, чтобы



общенациональные учреждения предоставляли услуги как на английском, так и на французском языках [25].

В результате усилий канадских властей к 2021 году почти каждый пятый житель Канады мог коммуницировать как на английском, так и французском языках. В Квебеке уровень билингвизма вырос с почти 41% в 2001 году до более, чем 46% в 2021 году, что говорит о некотором ослаблении позиций французского языка [26].

Можно отметить несколько основных потенциальных тенденций развития лингвокоммуникации в Канаде. Прежде всего, данное явление тесно связано с понятием мультикультурализма, претерпевающего сегодня трансформации, и демографическими сдвигами, порождаемыми потоками иммиграции. Наблюдается активное сопротивление французского языка, борющегося за равноправие с англоязычной коммуникацией. В свою очередь, канадский вариант английского языка испытывает влияние со стороны США и новых поколений иммигрантов, вбирая в себя локальные заимствования из французского. Неравноправный баланс в официальной лингвокоммуникации Канады сложился в результате исторического развития колоний в Северной Америке и сегодня оказывается открытым для глобальных тенденций, обусловленных развитием торговли и иммиграции. Лингвокоммуникация в качестве социально-культурного явления находится в состоянии постоянной динамики развития, которое определяют множественные факторы, описанные в настоящем исследовании.

#### **Список литературы:**

1. Кузьмина Т.Р., «Заметные» этнические сообщества Канады в пандемию COVID-19//Россия и Америка в XXI веке. Issue 4. – ИСКРАН, М. – 16. 12.2021
2. About Canada//Culture. – <https://canadaya.ca>. (режим доступа 09.03.2024)
3. Treasury Board Secretariat. – [www.canada.ca](http://www.canada.ca) (режим доступа 09.03.2024)
4. Constitution Act. – 1982. – [www.canada.ca](http://www.canada.ca) (режим доступа 09.03.2024)
5. Official Languages Act. – 1985. – Department of Justice. [www.canada.ca](http://www.canada.ca) (режим доступа 09.03.2024)
6. Census Profile of Federal Electoral Districts.//Statistics Canada. – 2007, pp. 6, 60. – [www.stat.can](http://www.stat.can) (режим доступа 09.03.2024)
7. Citizens' Forum on Canada's Future. -Report, pp. 125–126. – <https://publications.gc.ca> (режим доступа 09.03.2024)
8. French Language Services Policy//Government of Manitoba. – [www.gov.mb.ca](http://www.gov.mb.ca). – 03.1999. (режим доступа 09.03.2024)
9. Pas de statut bilingue pour l'Alberta et la Saskatchewan, tranche la cour. – [www.Quebec.huffingtonpost.ca](http://www.Quebec.huffingtonpost.ca). – 21.02.2014. (режим доступа 09.03.2024)
10. Legislative Assembly of Ontario – [www.ontla.on.ca](http://www.ontla.on.ca). – 14.03.2005. (режим доступа 09.03.2024)
11. Statistics Canada, 2006 Census Profile. – Ottawa, 2007, p. 6, line 108. – [www.stat.ca](http://www.stat.ca) – (режим доступа 09.03.2024)
12. Statistics Canada, 2016 Census. – Ottawa, 2007, pp. 2, 6. – [www.stat.ca](http://www.stat.ca) – (режим доступа 09.03.2024)
13. Les difficultés du bilinguisme au Canada. – Advisory Working Group on the Parliamentary Translation Services. – 5.03.2018. – [www.youtube.com](http://www.youtube.com). (режим доступа 09.03.2024)

14. Delisle J., Fifty Years of Parliamentary Interpretation//Canadian Parliamentary Review. Parliament Research Publications– <https://lop.parl.ca>. – 2009. – pp. 27–32 (режим доступа 09.03.2024)
15. Vaillancourt F., Coche O., Cadieux M. A., Ronson J. L., Official Language Policies of the Canadian Provinces//Studies in Language Policy, с. 12. – Fraser Institute – [www.fraserinstitute.org](http://www.fraserinstitute.org). – 01.2012. (режим доступа 09.03.2024)
16. Lessons in Learning. Parlez-vous français? The advantages of bilingualism in Canada. – [www.docplayer.net](http://www.docplayer.net). (режим доступа 09.03.2024)
17. Patriquin M., Are you still here? – Maclean's. – [www.parl.gc.ca](http://www.parl.gc.ca). – 25.02.2008. – p. 23. (режим доступа 09.03.2024)
18. McCullough J.J., Canada's French-English bilingualism is bad policy – and worse politics. – [www.washingtonpost.com](http://www.washingtonpost.com). – 24.01.2020 (режим доступа 09.03.2024)
19. Does French-language discrimination still exist in Canada? /AskACanadian. – [www.reddit.com](http://www.reddit.com) (режим доступа 09.03.2024)
20. Mataillet D., Is the French Language Disappearing in Canada? – [www.france-amerique.com](http://www.france-amerique.com). – issue 03.2022 (режим доступа 09.03.2024)
21. Canadian Broadcasting Corporation, The spoken corpus PAC-LVTI [Montreal]. (Rouaud 2016-2017). – [www.cbc.ca](http://www.cbc.ca) (режим доступа 09.03.2024)
22. Forum [www.reddit.com](http://www.reddit.com) и Rouaud J., French Loanwords in Canadian English: A Usage-Based Approach. – <https://journals.openedition.org/anglophonia> (режим доступа 09.03.2024)
23. Understanding Canada's Bilingual Language Laws. – [www.latmultilingual.com](http://www.latmultilingual.com). – 19.07.2018 (режим доступа 09.03.2024)
24. [www.canada.ca/en/canadian-heritage/services/official-languages-bilingualism](http://www.canada.ca/en/canadian-heritage/services/official-languages-bilingualism) – 29.10.2021 (режим доступа 09.03.2024)
25. The French Language Debate in Canada Continues. – [www.learningenglish.voanews.com](http://www.learningenglish.voanews.com) (режим доступа 09.03.2024)
26. English–French bilingualism in Canada: Recent trends after five decades of official bilingualism. – [www12.statcan.gc.ca/census-recensement](http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement). – 21.07.2023 (режим доступа 09.03.2024)

## **Дефицитарные надпрофессиональные компетенции у обучающихся средних профессиональных образовательных организации (на примере Архангельской области)**

Курносова М.А. <sup>1</sup>

*kurnosovama@gmail.com* <sup>1</sup>

Архангельский педагогический колледж

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова

**Аннотация.** В статье представлены результаты полевого исследования дефицитарных (недостающих) надпрофессиональных компетенций у обучающихся учреждений среднего профессионального образования. В представленной работе отражены ответы самих обучающихся, составлен итоговый рейтинг наиболее недостающих надпрофессиональных компетенций для обучающихся учреждений среднего профессионального образования Архангельской области.

**Ключевые слова:** компетенции, надпрофессиональные компетенции, среднее профессиональное образование.

В настоящее время отмечается рост внимания исследователей и практиков к проблеме надпрофессиональных компетенций. Данная тенденция обусловлена быстроменяющимися преобразованиями во всех сферах человеческой жизни: изменения в социокультурной сфере, экономической и политической сферах, а также на рынке труда и производственной сфере. Также отмечается рост интереса к способам развития и повышения эффективности персонала.

Эти трансформации бросают вызов психологической и педагогической наукам обнаружить внутренние ресурсы образовательного процесса для подготовки специалиста нового типа. Одним из путей развития субъекта труда и его профессионального роста мы видим через теоретическое изучение и практическую разработку инструментов развития надпрофессиональных компетенций как дополнительного ресурса решения данной задачи.

Также необходимость развития надпрофессиональных компетенций подкрепляется тем, что при приёме на работу современные работодатели обращают всё больше внимания на надпрофессиональные компетенции, а не только на академические успехи выпускника. Обобщая наблюдения работодателей, можно говорить о недостаточном уровне развития надпрофессиональных компетенций у вчерашних выпускников учреждений среднего профессионального образования (СПО) [3, 4, 5].

Остановимся на понимании дефиниции «надпрофессиональные компетенции». В российском научном сообществе к проблеме выявления и развития надпрофессиональных компетенций стали обращаться лишь в последнее десятилетие. В работах отечественных исследователей (Н.Н. Двумичанская, Е.В. Евплова, Е.А. Кагакина, А.В. Пеша, О.В. Устимова, Е.И. Харлампенков, Т.А. Чекалина) надпрофессиональные компетенции понимаются как «набор личностных качеств, обеспечивающих внутреннюю

структуру самоорганизации действий» [4, С.105.]; как универсальные знания, умения, навыки, качества и способности выпускника, которые дают возможность быть конкурентноспособным и адаптивным [2, С.122]; как способности личности к продуктивной социальной и профессиональной деятельности на протяжении всей жизни, как адаптация, творчество, работа в коллективе, умение логически мыслить [1, С.37]; как широкий набор навыков и моделей поведения, отношений и качеств личности, обеспечивающие быструю ориентацию и адаптацию к задачам окружающей среды [6, С.31], и другие. Наблюдающееся несоответствие востребованных надпрофессиональных компетенций с точки зрения работодателей и выпускников еще раз доказывает актуальность научного поиска [3, 5].

Учитывая пожелания работодателей к компетентностному профилю выпускников, колледжи и техникумы предпринимают попытки перестроить учебные планы, разрабатывают специальные курсы и внеучебные мероприятия, которые бы способствовали развитию надпрофессиональных компетенций. Но несмотря на это, нерешенным остаётся вопрос: Какие именно компетенции являются недостающими (или дефицитными) для обучающихся и выпускников учреждений СПО?

В рамках нашего диссертационного исследования по формированию надпрофессиональных компетенций у обучающихся среднего профессионального образования средствами воспитательной работы одной из научных задач выступила попытка на примере Архангельской области определить дефицитные надпрофессиональные компетенции у обучающихся средних профессиональных образовательных организаций.

Исследование по выявлению дефицитных надпрофессиональных компетенций проводилось в форме опроса среди обучающихся СПО и структурных подразделений образовательных организаций высшего образования, реализующих программы подготовки специалистов среднего профессионального образования.

Опрос проводился с сентября по декабрь 2023 года с целью изучить надпрофессиональные компетенции, которые обучающиеся СПО считают недостающими у себя, а также для понимания актуального состояния развития надпрофессиональных компетенций в техникумах и колледжах Архангельской области.

В нашем исследовании на основе теоретического анализа надпрофессиональные компетенции были объединены в четыре группы: коммуникативные компетенции; компетенции в области управления собой; когнитивные компетенции и управленческие компетенции.

Опросник состоял из 3 блоков вопросов, каждый из которых нацелен на решение определённых задач. Первый блок включал в себя вопросы для сбора анкетных данных социально-демографического характера, например: пол, возраст и курс, место учёбы/работы, специальность/профессия.

Второй блок содержал вопросы общего характера о надпрофессиональных компетенциях с целью понимания осведомлённости

респондентов о содержании понятия исследуемого предмета, его значимости для успешной профессиональной реализации.

Третий блок состоял из вопросов, которые направлены на выявление дефицитных надпрофессиональных компетенций в области коммуникации, управления собой, мышления и управления.

В опросе приняло участие 33 организации СПО Архангельской области.

Общее число респондентов, ответивших на вопросы исследования – 1741 обучающихся СПО (1 курс – 650 человек, 2 курс – 588 человек, 3 курс – 378 человек, 4 курс – 125 человек). Среди них 41,6% респондентов в возрасте 15-17 лет, 55,5% в возрасте 18-20 лет, 2,4% – 21-23 года и 0,5% в возрасте от 23 до 25 лет.

91,8% обучающихся считают, что такие навыки как коммуникабельность, умение работать в команде, тайм-менеджмент, креативность имеют такую же важность в успешной профессиональной самореализации как профессиональные навыки.

44,4% обучающихся считают, что профессиональный успех зависит от профессиональных навыков и надпрофессиональных компетенций в равной степени, 16,6% респондентов убеждены, что от надпрофессиональных компетенций профессиональный успех зависит больше. Это доказывает, что в целом, у современных обучающихся СПО есть понимание о необходимости развития надпрофессиональных компетенций для успешной и эффективной реализации в профессии. Рейтинг наиболее дефицитных надпрофессиональных компетенций, которые необходимы для успешной профессиональной реализации по мнению обучающихся представлен в таблице 1.

Таблица 1

Рейтинг дефицитных надпрофессиональных компетенций у обучающихся СПО

Надпрофессиональные компетенции (по группам)		Количество обучающихся (из 1741), выбравших компетенцию	Ответы обучающихся в %
Коммуникативные компетенции	Публичные выступления	734	13,1
	Убеждение и аргументация своей точки зрения	635	11,4
	Умение заводить знакомства и устанавливать контакты	583	10,4
	Ведение переговоров	538	9,6
	Базовые навыки продаж	495	8,8
	Самопрезентация	477	8,5

Компетенции управления собой	Управление стрессом	853	18,7
	Управление эмоциями	749	16,4
	Управление своей энергией/ энтузиазмом/ инициативностью/ настойчивостью	656	14,4
	Управление своим развитием	607	13,3
	Планирование и целеполагание	534	11,7
	Тайм-менеджмент	485	10,6
Когнитивные компетенции	Логическое мышление	990	18,1
	Креативное мышление	942	17,2
	Выработка и принятие решений	808	14,7
	Поиск и анализ информации	798	14,6
	Структурное мышление	527	9,6
	Системное мышление	498	9,1
Управленческие компетенции	Мотивирование	706	13,3
	Наставничество/менторинг	564	10,6
	Планирование	549	10,4
	Контроль реализации задач	480	9,1
	Ведение собраний	462	8,7
	Постановка задач команде	456	8,6

Из таблицы видно, что обучающиеся отметили в первую очередь те компетенции, которые могут быть полезны для успешного теоретического и практического обучения в СПО.

Коммуникативные компетенции отражают умения налаживать контакты, договариваться, выстраивать здоровую рабочую коммуникацию в группе и с преподавателями, а также на местах практики. Компетенции «Публичные выступления» и «Убеждение и аргументация своей точки зрения» необходимы для представления своей научно-исследовательской деятельности или защиты проектов, отчётов по практическому обучению. «Умение заводить знакомства и устанавливать контакты, «Ведение переговоров» отражает важность наличия этих навыков для совместной деятельности, кооперации при работе над проектами в учебной и внеучебной деятельности и т.д.

Компетенции в области управления собой, например «Управление стрессом» и «Управление эмоциями», также являются необходимыми в условиях большой учебной нагрузки, сессий, сжатых сроков выполнения учебных и практических задач. Стрессоустойчивость необходима для

работы «на местах», поскольку навык человека адекватно реагировать на стрессовые факторы, сохранять профессиональную эффективность в любой ситуации, переносить различные нагрузки приводит компании к росту и прибыли. «Управление своим саморазвитием» показывает понимание обучающимися важности субъектной позиции как в учебном контексте, так и в личной жизни. «Планирование целеполагание» необходимы студенту для успешной организации учебного процесса и подготовки к занятиям, контрольным и экзаменам. Результаты обучения в дистанционной форме в пандемию выявили значительные трудности у обучающихся в организации своего учебного графика в удалённом формате.

Когнитивные компетенции «Логическое мышление», «Креативное мышление», «Выработка и принятие решений» и прочие отражают необходимость изучения большого количества информации, умение работать с научными источниками, отбирать качественную информацию.

Среди управленческих компетенций самыми дефицитными отмечены «Мотивирование», «Наставничество», «Планирование», «Контроль реализации задач». Главным побуждением обучающихся является стремление к активному и непрерывному развитию своих знаний и навыков, расширению собственного потенциала и возможностей для самореализации. В то же время, они стремятся подчеркнуть свою уникальность и проявить все свои таланты и способности в управленческом направлении. Также данные компетенции напрямую влияют на обучаемость, обработку и усвоение новой информации в рамках учебных курсов и производственной практики. Это можно объяснить тем, что одним из показателей академической успеваемости обучающихся для педагогов СПО является усвоение образовательной программы и успешное прохождение всех видов практики.

Таким образом, в список надпрофессиональных компетенций, потребность в развитии которых испытывают обучающиеся СПО попали 24 надпрофессиональные компетенции: публичные выступления, убеждение и аргументация своей точки зрения, умение заводить знакомства и устанавливать контакты, ведение переговоров, базовые навыки продаж, самопрезентация, управление стрессом, управление эмоциями, управление своей энергией/энтузиазмом/ инициативностью/настойчивостью, управление своим развитием, планирование и целеполагание, тайм-менеджмент, логическое мышление, креативное мышление, выработка и принятие решений, поиск и анализ информации, структурное мышление, системное мышление, мотивирование, наставничество/менторинг, контроль реализации задач, ведение собраний, постановка задач команде.

Также ряд компетенций оказался значительно недооценён обучающимися: «Проведение презентаций», «Деловое письмо», «Умение слушать», «Командная работа», «Клиенториентированность», «Использование обратной связи», «Рефлексия», «Системное решение», «Проектное мышление», «Тактическое и стратегическое мышление», «Ситуационное руководство и лидерство», «Управление проектами», «Управление исполнением», «Управление изменениями», «Делегирование».

Результаты проведенного исследования отражают текущую обстановку: большое количество надпрофессиональных навыков, востребованных работодателями, отмечены обучающимися, как недостающие. Такое расхождение между требованиями рынка труда и развитием надпрофессиональных компетенций в СПО создаёт угрозу для будущей занятости. Сейчас очень важно понять, на какие навыки следует акцентировать внимание в СПО и что нужно развивать у студентов.

Развитие надпрофессиональных компетенций вполне возможно при использовании необходимых педагогических технологий, проектировании особых учебных заданий, задач и кейсов, способствующих развитию критического мышления, творчества, мобильности, коммуникативных умений и других надпрофессиональных компетенций.

#### **Список литературы:**

2. Двulichанская Н.Н., Фундаментализация профессионального образования на основе непрерывной естественнонаучной подготовки // Высшее образование сегодня. 2010. № 7. с. 36-39.
3. Кагакина Е.А., Харлампенков Е.И., Чекалина Т.А., Устимова О.В. Формирование компетенций студентов вузов как логистический процесс // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 17-2. с. 117-125.
4. Кандаурова А.В., Михайлова С.В., Роль надпрофессиональных компетенций в профессиональном развитии обучающихся // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 4(56). с. 78–86.
5. Каххаров Ш., Над-профессиональные компетенции и управление ими // Организационная психология. 2014. Т. 4. № 4. с. 102-120.
6. Мхеидзе Л.Р., Развитие надпрофессиональных компетенций как условие реализации карьерного потенциала молодых специалистов // Власть и управление на Востоке России. 2020. № 3 (92). с. 185–192.
7. Пеша А.В., Евплова Е.В., Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века // Педагогика и просвещение. 2020. № 3. с. 29-46

### **Проблемы реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в условиях введения Федеральной образовательной программы дошкольного образования**

Лазарева М.В. <sup>1</sup>

*DocentMB@mail.ru* <sup>1</sup>

Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тянь-Шанского

**Аннотация.** Статья освещает некоторые проблемы реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в условиях введения Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее – Программы). Программа определяет базовое содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей в различных видах деятельности, в том числе, в видах художественной деятельности: музыкальной, изобразительной, художественно-речевой, театрализованной. В статье рассматриваются проблемы планирования изобразительной деятельности в разных возрастных группах. Среди них: включение предметного рисования в содержание изобразительной деятельности только в старших группах, хотя



рядом исследователей (Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова и др.) была экспериментально доказана необходимость его включения с младших групп; сужение воспитательного потенциала образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» приобщением детей только к ценностям «Культура» и «Красота»; акцент на знакомстве с книжной иллюстрацией, а исследователями Н.М. Зубаревой, Р.М. Чумичевой и др. экспериментально доказано, что ребенок старшего дошкольного возраста способен воспринимать и понимать произведения различных видов графики (станковой, промышленной, книжной, плаката и др.), скульптуры (станковой, монументальной скульптуры малых форм); введение новых подразделов –прикладное творчество и народное декоративно-прикладное искусство, содержание которых частично дублируется в других подразделах, например, в подразделе «Декоративное рисование»; под прикладным творчеством понимается конструирование из бумаги и природного материала, оформительская деятельность; в подразделе «Народное декоративно-прикладное искусство» понимается содержание декоративно-орнаментального рисования по мотивам народных росписей, которые включают в себя изучение и использование традиционных орнаментов, символов, узоров, цветов народных культур, и декоративная лепка (глина, пластилин, соленое тесто и др.); в предметном рисовании указаны задачи декоративно-орнаментального рисования и планируется совершенствование у детей умений изображать предметы по памяти и с натуры, не учтены возможности детей рисовать предметы также по представлению и по воображению; в сюжетном рисовании акцент сделан на иллюстративном рисовании, которое помогает развивать у детей воображение, креативное мышление, моторику, а также способствует формированию навыков понимания последовательности событий и логического мышления, однако диапазон сюжетного рисования значительно шире; в подразделе «Лепка» не выделены предметная и сюжетная лепка, выделена только декоративная, способы лепки определяются как технические приемы и др. Все это создает определенные трудности в планировании и реализации изобразительной деятельности в разных возрастных группах и руководстве ею.

Таким образом, поскольку Программа определяет базовое содержание образовательной области, ее дополнение возможно за счет разработки соответствующих методических рекомендаций, в которых следует предусмотреть четкую преемственность в содержании изобразительной деятельности в разных возрастных группах, уточнения, разъяснения.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, образовательная область, художественно-эстетическое развитие, программа, проблема.

**Введение.** В 2023 году, с 1 сентября, вступила в действие Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее – ФОП ДО, Программа), которая наряду с таким документом, как Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования (ФОП ДО) выдвигает требования к отбору содержания и организации образовательного процесса [1]. В Программе отражены содержательные характеристики всех образовательных областей, их базовое содержание, реализующееся в разных видах детской деятельности:

- в предметно-манипулятивной;
- в сюжетно ролевых;
- в дидактических, подвижных и других играх в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями дошкольников;
- в познавательной деятельности.

Продуктивные виды деятельности также играют огромную роль в развитии личности ребенка и отражены в данной Программе:

– приобщение детей к изобразительности, способствующее развитию творческих способностей, воображения, мелкой моторики, эстетического восприятия и самовыражения ребенка (рисование, лепка, аппликация, мозаика, коллаж);

– приобщение детей к конструированию, которое способствует развитию моторики, пространственного и логического мышления (бумага, готовые модули, наборы конструкторов (Lego, блочные конструкторы, кубики, строительные наборы, развивающие конструкторы лабиринты и др.), пластилин, глина и др.);

– приобщение детей к музыкальной деятельности, способствующее развитию музыкального слуха, чувства ритма, памяти, внимания и воображения (слушание и анализ музыки, исполнение различных детских песен, восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, исполнение детьми мелодий на музыкальных инструментах и др).

В практике ДОО возникает ряд проблем, связанных с планированием и реализацией образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в условиях введения Программы.

**Методология исследования:** анализ содержания ФОП ДО, анализ педагогической литературы, сравнение по сходству и различию, обобщение, интервьюирование руководителей и педагогов ДОО, анализ и обобщение эмпирических данных.

**Результаты.** Анализ содержания образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» Программы позволил выявить ряд проблем, связанных с планированием изобразительности. В ней представлены взаимосвязанные направления видов детской художественной деятельности (литературной, театрализованной, изобразительной и др.) и с позиций аксиологического подхода – эстетическое восприятие искусства разных видов и жанров. Программой предусмотрено приобщение детей к ценностям «Культура» и «Красота» на основе этой образовательной области, однако, нам представляется, что ценностный потенциал ее значительно шире и на ее основе может осуществляться освоение всех перечисленных в Программе ценностей. Заявленные ценности, сопряженные с художественно-эстетическим развитием, разновеликие, так как культура включает в себя представления и идеалы красоты. Изобразительность и приобщение к искусству содержат значительный потенциал в воспитании у детей различных нравственных качеств: основ нравственно-патриотических чувств и гражданственности, бережному отношению к природе, воспитание любви и уважения к близким людям и т.п. Изобразительность уже давно рассматривается в теории дошкольного образования широко, как универсальное средство становления личности ребенка в дошкольном детстве, в противовес узкому пониманию ее потенциала как исключительно средства художественно-эстетического воспитания.

Проблемой является отсутствие четких границ между разными видами продуктивной деятельности, включающей в себя не только изодеятельность, но и конструирование, художественный труд. Так, структура раздела «Изобразительная деятельность» в Программе построена на основе выделения видов изобразительной деятельности: рисование, аппликации и лепка, с учетом появления новых видов деятельности – прикладное творчество и народное декоративно-прикладное искусство.

Прикладное творчество предполагает разнообразные виды деятельности, включающие в себя работу с различными материалами (бумага, картон, пластилин, глина, природные материалы и др.) Так, например, бумагу можно использовать для различных видов рукоделия и создания уникальных изделий без использования клея и ножниц в разных направлениях. Конструирование из природного материала предполагает создание различных фигур из желудей, шишек, соломки, сухих листьев, косточек, травы, веток, корней и др.). Оформительская деятельность в прикладном творчестве представляет собой вид художественной деятельности, направленный на создание оригинальных и гармонических композиций, оформлений и декораций, а также оформление различных предметов, помещений к праздникам.

Под народным декоративно-прикладным искусством в Программе понимается содержание декоративно-орнаментального рисования по мотивам народных росписей, которые включают в себя изучение и использование традиционных орнаментов, символов, узоров, цветов народных культур, и декоративная лепка (глина, пластилин, соленое тесто и др.). В Программе такой подход позволяет детям познакомиться с традиционными техниками и стилями народного искусства, развивать свои творческие способности и воображение, а также уважение к культуре своего и других народов. В связи с этим задачи и содержание декоративно-орнаментального рисования присутствуют и в декоративном рисовании, и в народном декоративно-прикладном искусстве.

Не предусмотрена преемственность в освоении детьми дошкольного возраста предметного рисования. «Предметное рисование» как подраздел имеет место только в старшем дошкольном возрасте. Введение предметного рисования в образовательный процесс было дискуссионным вопросом для педагогов-исследователей первой трети XX века. Исследователь Е.А. Флерина в своей экспериментальной работе убедительно доказала, что без включения предметного рисования уже в младшем дошкольном возрасте сюжетно-тематическое становится схематичным, шаблонным [2].

В Программе предметное рисование нацелено на опору таких ведущих познавательных процессов, как память и восприятие (рисование с натуры), но исследователями Н.П. Сакулина [4], Т.С. Комарова [3]. доказали, что основные виды рисования – это рисование по представлению и по воображению. Дети способны использовать в рисунке различные выразительные средства, такие как композиция, пропорции, силуэт, форма,

ритм, характер линии, фактура, колорит и др.), применять, комбинировать различные приемы традиционной и нетрадиционной техники изображения.

Наблюдается смешение задач предметного и декоративного рисования, например, в освоении предметного рисования детьми подготовительной группы перечислены задачи, связанные рисованием элементов хохломской росписи (травки), городецкой росписи (оживка).

Сюжетное рисование в Программе представлено в основном иллюстративным рисованием, рисованием по сюжетам литературных произведений, которое помогает развивать у детей воображение, креативное мышление, моторику, а также способствует формированию навыков понимания последовательности событий и логического мышления. Но сюжеты не могут быть ограничены только литературным содержанием. Исследователь Л.С. Раева [4]. разработала классификацию тематики сюжетно-тематического рисования, включив туда темы из повседневной жизни детей, пейзажное рисование и темы, отражающие явления общественной жизни (труд взрослых, полеты в космос, общественные праздники и т.д.). Анализ задач этого раздела Программы показал, что композиционные умения в сюжетном рисовании у детей старшего дошкольного возраста включают далеко не все возможные способы, доступные им. Включены способы, доступные в основном детям средней группы, старшими дошкольниками могут быть использованы композиция на основе двойного фриза, выделена широкая или узкая полоса, использован весь лист бумаги как плоскость, на которой в нижней части предметы изображаются крупно, а к верхнему краю листа они уменьшаются в соответствии с законами линейной перспективы.

В Программе лепка представлена одним ее видом – декоративная лепка, отсутствуют предметная и сюжетная. Наблюдается смешение способов и технических приемов лепки. Так, способами лепки названы такие, как налеп, углубленный рельеф. Исследователи Н.А. Курочкина, Г.В. Пантюхина, Н.Б. Халезова определяют их как технические приемы лепки [5]. Способ – это общий подход к созданию пластического изображения: конструктивный, пластический и комбинированный способы.

В Программе представлены не все виды аппликации, доступные детям дошкольного возраста, нет аппликации из природных материалов. Техническое разнообразие в области техники вырезания из бумаги также ограничено, отсутствуют вырезание из бумаги, сложенной вчетверо, силуэтное вырезание (З.А. Богатеева) [6].

В конструировании предусмотрено обучение детей моделированию построек, разных видов транспорта по рисунку, по словесной инструкции педагога, по собственному замыслу. Исследователями ранее доказано, что дети могут в качестве опоры использовать наглядно-схематические средства (схему, чертеж, модель, рисунок и фото) (А.Н. Давидчук) [7], (О.А. Сафонова, Л.А. Парамонова) [8], (В.В. Холмовская) [9]. Л.А. Парамонова включила конструирование умениями конструировать по условию, а также по условию

как важный переходный этап от конструирования по образцу к творческому конструированию.

В Программе представлено конструирование из строительного материала, из деталей конструкторов, в то время как к настоящему времени разработаны образовательные технологии в области освоения разнообразных материалов в конструировании. Среди них плоскостное конструирование, конструирование из крупногабаритных модулей, компьютерное конструирование для старших дошкольников, конструирование из бумаги и бросовых материалов (Л.А. Парамонова) [10].

Второе направление, направленное на развитие эстетического восприятия произведений искусства, в Программе представлено, в основном, как ознакомление с книжными иллюстрациями. Вместе с тем, исследователи доказали способность эстетического восприятия детьми старшего дошкольного возраста произведений графики (станковой, промышленной, книжной, плаката и др.), скульптуры (станковой, монументальной скульптуры малых форм), архитектуры (Н.М. Зубарева) [11], Р.М. Чумичева [12].

Интервьюирование руководителей и педагогов ДОО г. Липецка (267 респондентов), проведенное перед проведенными курсами повышения квалификации в 2023 году, анализ и обобщение эмпирических данных, показали, что основные затруднения при планировании и реализации воспитательно-образовательной работы по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» ФОП ДО вызваны тем, что компоненты содержания перемешаны с задачами, формами образовательной работы, методами и приемами обучения и воспитания детей.

**Заключение.** Преодоление перечисленных выше затруднений в реализации художественно-эстетического развития достигается путем повышения профессиональной компетентности педагогов и руководителей в знания особенностей Программы и современных образовательных технологий на курсах повышения квалификации и стажировках, а также организации соответствующего методического сопровождения образовательного процесса в ДОО. Важно также создание исследователями научно-методических разработок, рекомендаций по конкретным образовательным областям Программы.

#### **Список литературы:**

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения 25.05.2023)
2. Флерина Е.А. Обучение изобразительной деятельности в детском саду / Е.А. Флерина. – Москва: Учпедгиз, 1935. – 51с.
3. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов / Т.С. Комарова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2006. – 128 с.
4. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве / Н.П. Сакулина. – Москва: Просвещение, 1995. – 312 с.

5. Раева Л.А. Обучение сюжетному рисованию / Л.С. Раева // Дошкольное воспитание. – 1960. – № 5. – С. 46-54.
6. Халезова Н.Б. Лепка в детском саду / Н.Б. Халезова, Н.А. Курочкина, Г.В. Пантюхина. – Москва: Просвещение, 1986. – 144с.
7. Богатеева З.А. Занятия аппликацией в детском саду / З.А. Богатеева. – Москва: Просвещение, 1988. – 224с.
8. Давидчук А.Н. Конструктивное творчество дошкольника: Пособие для воспитателя / А.Н. Давидчук. – Москва: Просвещение, 1973. – 79с.
9. Парамонова Л.А. Формирование обобщенных способов действий. Старший дошкольный возраст / Л.А. Парамонова, О.А. Сафонова // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 9. – С. 48-49.
10. Холмовская В.В. Формирование способностей к наглядному моделированию в конструктивной деятельности / В.В. Холмовская // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера. – Москва: Педагогика, 1986. – 224 с.
11. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л.А. Парамонова. – Москва: Академия, 2002. – 192с.
12. Зубарева Н.М. Дети и изобразительное искусство / Н.М. Зубарева. – М.: Просвещение, 1969. – 111с.
13. Чумичева Р. М. Дошкольникам о живописи / Р. М. Чумичева. – Москва: Просвещение, 1992. – 122с.

**Реализация аксиологического подхода в процессе обучения  
иностранному языку школьников профильных классов на основе  
применения аутентичной литературы**

Левантовский Ф.О. <sup>1</sup>, Тарасюк Н.А. <sup>2</sup>

*fedor151098@mail.ru* <sup>1</sup>, *tarasuklock@mail.ru* <sup>2</sup>

Курский государственный университет.

**Аннотация.** Статья посвящена представлению аксиологического потенциала детской аутентичной литературы на занятиях по иностранному языку. Авторы статьи раскрывают наиболее значимые теоретические положения и технологические аспекты формирования аксиосферы у старшеклассников в процессе изучения произведений детской аутентичной литературы. В статье также представлены наиболее типичные виды заданий, обеспечивающих формирование наиболее значимых ценностей у старшеклассников в процессе знакомства с фактами культуры стран изучаемого языка, отражёнными в детской аутентичной литературе.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, аксиологический подход, детская аутентичная литература, аксиосфера, ценности, аксиологически направленные задания.

**Введение.** В обновлённом образовательном стандарте по иностранному языку, предназначенном для уровня среднего общего образования, указывается, что приоритетным направлением сегодня является формирование личностных качеств у обучающихся и присвоение ими значимых национальных и общечеловеческих ценностей. Достижение данной цели является особенно актуальным в условиях деглобализации, результатом которой является наличие чуждых российскому обществу ценностей, которые могут негативно влиять на формирование ценностных смыслов у современных школьников.

Формирование ценностной направленности образовательного процесса на занятиях по иностранному языку обеспечивает надёжную аксиологическую базу, которая в дальнейшем будет являться фундаментом личностного и профессионального развития обучающихся. Анализ и присвоение необходимых духовно-нравственных ценностей является основой решения воспитательных задач в процессе формирования личности будущего гражданина, способного достойно представлять и защищать интересы своей страны в ходе взаимодействия с представителями различных языков и культур [1]

Вышеизложенное свидетельствует о необходимости использования аксиологического подхода, направленного на овладение обучающимися аксиосферой, характерной для культуры родного языка и культуры изучаемого иностранного языка на основе проведения комплексного анализа ценностных ориентиров, представленных в фактах культур представителей различных стран. Данный подход построен на многоаспектном изучении ценностей родной и иностранной культур и позволяет сформировать у обучающихся аксиологически-направленный тип мышления, обеспечивающий глубокое понимание ценностных смыслов в условиях диверсификации культур Запада и Востока [6]

Однако, многоаспектное изучение теоретических исследований и накопленный эмпирический опыт подтверждают, что вопросы, связанные с реализацией аксиологического подхода в теории и практике иноязычного образования ещё не нашли должного решения [5]. Требуют дальнейшей разработки следующие аспекты реализации аксиологического подхода: выбор содержательной основы обучения; разработка технологии, направленной на комплексное изучение и присвоение обучающимися наиболее значимых ценностей родной культуры и культуры страны изучаемого языка, мировой культуры, основываясь на использовании аутентичных источников, транслирующих аксиосферу представителей различных стран и культур в качестве богатого аксиологического источника на занятиях по иностранному языку, представляется целесообразным использовать детскую аутентичную литературу, отражающую культурное наследие представителей западных и восточных культур в различных ракурсах. Освещению указанных вопросов посвящено данное исследование.

**Методология.** Приоритетными для данного исследования являются аксиологический подход (В.А. Слостёнин), коммуникативный подход (Е.И. Пассов, А. В. Щепилова), интегративный подход (Зимняя И.А.).

Приоритетным в реализации аксиологического подхода является принцип культурной рефлексии, предполагающий анализ и сравнительно-сопоставительное исследование аксиосферы в межкультурном контексте взаимодействия. Детальный анализ ценностных смыслов, представленных в произведениях детской аутентичной литературы, даёт возможность обучающимся глубже понять ценности родной культуры посредством изучения культур других стран [2].

Применение коммуникативного подхода предусматривает погружение обучающихся в интерактивную деятельность, связанную с обсуждением аксиологических проблем, представленных в произведениях детской аутентичной литературы. Общение может быть построено в форме дискуссий, ролевых игр, интервью. Следует отметить, что общение должно быть организовано как в устной, так и в письменной форме. Обучающиеся могут изложить результаты устного обсуждения в форме представления проектов и статей.

Использование интегративного подхода способствует расширению аксиосферы обучающихся, поскольку данный подход позволяет изучить факт культуры на основе интеграции различных дисциплин и видов деятельности.

**Результаты исследования.** Процесс обучения иностранному языку школьников профильных классов имеет свою специфику и заключается в том, что он должен быть направлен на овладение национальными и общечеловеческими ценностями, ценностями родной культуры, страны изучаемого языка и мировой культуры. Однако, в складывающейся нестабильной социоэкономической ситуации реализация аксиологического подхода представляет значительные трудности, связанные с достижением взаимопонимания в условиях существующих конфликтов интересов. В этой связи усиливается роль дисциплины «Иностранный язык», в ходе процессе



освоения которой обучающиеся овладевают ценностными смыслами как на личностном, так и на профессиональном уровне [3].

Обладая широкими воспитательными возможностями, детская аутентичная литература на иностранном языке позволяет глубоко изучить менталитет, ценностные приоритеты и смыслы и присвоить наиболее релевантные из них. В процессе обсуждения проблемных ситуаций, связанных с совершением духовно-нравственного выбора, представленных в произведениях детской аутентичной литературы, обучающиеся присваивают такие ценности как: патриотизм, гражданственность, уважение к памяти старших поколений, бережное отношение к культурному наследию и традициям, осознание значимости диалога культур в современном поликультурном мире, осознание необходимости изучения культурного наследия своей страны и стран изучаемого языка как канала познания современного мира и его субъектов.

Роль ценностей в этом процессе является приоритетной, поскольку ценности формируют жизненные смыслы у подростков. В процессе изучения детской аутентичной литературы обучающиеся определяют приоритетные векторы своего развития как в личностном, так и в профессиональном планах. Формирование «Человека Духовного» является основной ценностью современного иноязычного образования [5]. Только в культуре, одной из основ которой является аутентичная литература, формируется и развивается личность будущего гражданина.

Основными направлениями овладения аксиосферой в современном образовании в профильных классах являются следующие: формирование правильного отношения к национальным ценностям России, к ценностям стран изучаемого языка, к ценностям мировой культуры, овладение обучающимися аксиологически-направленными моделями поведения, приоритетными в ходе представления и защиты интересов своей страны, развитие аксиологически-направленного мышления, обеспечивающего анализ и отбор необходимой системы ценностей.

Применение аксиологического подхода в ходе изучения аутентичной литературы в профильных классах основано на реализации следующего алгоритма:

- погружение в национально-культурный контекст( поэзия, сказки, проза);
- идентификация фактов культуры и их интерпретация на основе накопленного национального и мирового опыта;
- создание индивидуального творческого коммуникативного продукта аксиологической направленности;
- представление индивидуального творческого продукта с детальным пояснением ценностей, отражённых в нём;
- многоаспектный анализ творческого коммуникативного продукта с субъектами образовательного процесса с целью его совершенствования [4].

Овладение ключевыми ценностями предполагает выполнение комплекса заданий, важнейшими из которых являются задания, основанные на интерпретации национальных реалий; задания, построенные на пояснении крылатых выражений, представленных в произведениях детской аутентичной литературы; задания, предполагающие подготовку творческих эссе, аксиологической направленности; задания на составление логико-смысловых карт.

Задания на создание логико-смысловых карт представляются особенно эффективными, поскольку они развивают критическое мышление обучающихся. Например, обучающимся было предложено составить логико-смысловую карту по теме «Патриотизм как величайшая ценность в произведениях российских и зарубежных авторов». Обучающиеся изучали произведения Эрнеста Хемингуэя и Юрия Бондарева, посвящённые данной тематике, а также самостоятельно находили в сети Интернет авторов, представляющих данную проблему в мировой литературе (Эрих Мария Ремарк, Борис Васильев и другие). Особое место уделялось анализу художественных фильмов, представляющих экранизацию художественных произведений о патриотизме и о войне. Например, художественный фильм «Список Шиндлера» (режиссёр С. Спилберг). Важнейшее место уделялось драматизации художественных произведений на иностранном языке, посвящённых патриотизму (например, отрывок из произведения С. Моэма «Подводя итоги»).

**Заключение.** Таким образом, реализация аксиологического подхода в процессе изучения аутентичной литературы предполагает вовлечение школьников в аксиологически-направленную деятельность, предполагающую проведение всестороннего анализа фактов культуры с целью выявления наиболее значимых ценностей, характерных для представителей различных стран и присвоения обучающимися тех ценностей, которые отражают приоритетные отечественные интересы. Применение аксиологического подхода базируется на использовании специальных заданий аналитико-аксиологической направленности, которые позволяют развить у обучающихся необходимый тип мышления, обеспечивающий их правильную ориентацию в многообразии ценностей поликультурного мира.

#### **Список литературы:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утверждённый приказом Минпросвещения от 12.08.22 № 732
2. Горбулина, Н. А. Педагогическая модель реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками / Н. А. Горбулина // Наука и школа. – 2021. – № 4. – С. 142–148. – URL: <http://nauka-i-shkola.ru/sites/default/files/142148.pdf> (дата обращения: 20.09.2022).
3. Дейкина, А. Д. Ценностные смыслы современного учебника русского языка / А. Д. Дейкина // Русский язык в школе. – 2018. – Том 79. – № 8. – С. 7–10.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – Москва: Университетская книга; Логос, 2008. – 384 с.

5. Пассов, Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования / Е. И. Пассов. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2010. – 543 с.
6. Сластенин, В. А. и др. Педагогика: учебное пособие для студентов высш. проф. образования / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под редакцией В. А. Сластенина. – 11-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с.

### **Активизации когнитивных процессов у обучающихся как фактор, повышающий качество образовательного процесса**

Лизунков В.Г.<sup>1</sup>, Малушко Е.Ю.<sup>2</sup>

*vladeslave@rambler.ru<sup>1</sup>*

Юргинский технологический институт (филиал) Национального исследовательского Томского политехнического университета  
Волгоградский государственный университет

**Аннотация.** В исследовании рассмотрены психологические основы формирования познавательного интереса обучающихся, включающие особенности приобретения знаний, процесс обработки полученных знаний и сам процесс обучения. Описаны когнитивные факторы образовательного процесса, метод активного обучения, применяемый в процессе первичного получения знаний, закрепления полученных знаний и формирования профессиональных навыков. Представлены принципы и методы активизации когнитивной деятельности. Установлена значимость использования новых образовательных технологий как средства активизации когнитивной деятельности обучающихся, в частности, нейродидактических, в процессе обучения, которые позволяют повысить активность обучающихся, путем повышения у них интереса к образовательному процессу.

**Ключевые слова:** обучение, анализ, когнитивная деятельность, обучающиеся, нейродидактика.

**Введение.** От качества обучения напрямую зависит их результат, воспитание и развитие обучающихся. Основной проблемой повышения эффективности учебного процесса является активизация когнитивной деятельности обучающихся. Полученные компетенции, как правило, вызывают проблемы с их применением на практике. Главным недостатком получения таких компетенций является формализм, который в свою очередь проявляется в заучивании теоретического материала [1].

Активизация когнитивных процессов у обучающихся требует понимания проверенных практикой условий.

Единственным чувственным восприятием, теоретическим мышлением и практической деятельностью является – познавательная деятельность. В жизни, такая деятельность встречается на каждом шагу, при выполнении повседневных задач, получении новых навыков, социальных взаимоотношениях, а также при выполнении различных практических заданий в ходе учебного процесса. Стоит отметить, что только в процессе обучения познание начинает приобретать четкое формирование [2].

Познавательная деятельность всегда целенаправленна и связана с каким-либо объектом. Такие объекты, как правило, имеют жизненное значение для человека. Заинтересованность в объекте может иметь разную

степень, именно от заинтересованности будет зависеть уровень познавательной активности.

Активность личности и формирование когнитивных интересов – процессы взаимообусловленные. Когнитивный процесс приводит в действие активность, повышение активности углубляет когнитивный интерес.

Актуальностью данного исследования является то, что используемые методы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний, от начала воспроизводящей деятельности до конечного результата и активизации когнитивной деятельности обучающихся. Целью исследования является определение когнитивной деятельности обучающихся в процессе получения ими теоретических и практических знаний. Предметом исследования являются когнитивные интересы, объектом – обучающиеся.

**Методология.** К сфере когнитивного интереса можно отнести следующие составляющие: приобретение знаний обучающимися; процесс обработки полученных знаний; процесс обучения [3]. Процесс обучения позволяет приобретать необходимые способы познания, позволяющие качественно обрабатывать полученную информацию в ходе обучения. Развитие когнитивной активности обучающегося изучается с различных сторон педагогами и психологами.

Когнитивный интерес нельзя рассматривать как отдельный психический процесс. Под когнитивным интересом можно понять взаимодействие человека окружающей его средой, стремление к совершенствованию и углубленному изучению всего окружающего, стремление понять процессы, возникающие вокруг их физическую составляющую. Когнитивный интерес сопровождает человека буквально с момента его рождения и до конца жизни. Когнитивный интерес является важнейшим компонентом личности [4].

Когнитивный интерес является важнейшей составляющей для образования личности, которая складывается в последствии жизненного процесса человека, формируется при социальных отношениях. Значение когнитивного интереса трудно переоценить так как, интерес выступает как самый главный стимулятор деятельности. Когнитивный интерес оказывает прямое влияние на мышление, память и внимание человека [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что познавательный интерес отражает глубокую направленность личности. Благодаря ему создаются благоприятные условия для развития умственной работы, проявление своих способностей, развитие творческой индивидуальности.

Основной целью активизации когнитивного процесса является повышение качества учебно-воспитательного процесса.

Именно по отношению обучающихся к процессу обучения можно судить об уровне их познавательной активности. Термин «активность» позволяет определить степень изученности предмета. Составляющими компонентами активности являются: сознательный подход к выполнению заданий; готовность к обучению; систематическое посещение занятий;

стремление к совершенствованию своих навыков; умение работать самостоятельно и в команде.

В процессе получения навыков и знаний важное место занимает способность преподавателя к активизации когнитивной деятельности у обучающихся. Одной из важных сторон мотивации, которая в свою очередь активизируется вместе с когнитивной деятельностью, является самостоятельность. Самостоятельность характеризуется как способность обучающихся справляться с заданиями непосредственно без участия преподавателей или наставников. Когнитивная деятельность тесно связана с самостоятельностью, именно от ее активности зависит и уровень самостоятельности, чем больше проявляет обучающийся свой интерес к учебе, тем больше он становится самостоятельнее.

Активизацией принято называть то, что преподаватель в процессе обучения может управлять активностью обучающихся. Активизация – это постоянно текущий процесс, который позволяет изучать целенаправленно выбранный предмет и минимизирует застои в умственной работе.

Целью активизации является побуждение обучающихся к проявлению активности и заинтересованности, и повышение качества обучения.

На практике преподаватели используют несколько методов активизации познавательной деятельности, среди которых: разнообразие методов обучения; выбор форм обучения, которые наиболее благотворно влияют на когнитивный процесс; разнообразие методов обучения; использование комбинированных методик обучения.

Стимулирующим действием к активизации познавательной деятельности, являются ситуации, где учащемуся предлагаются самостоятельно выбрать пути решения проблемы, отстаивать свое мнение, участвовать в беседах, оценивать работы своих сокурсников, вступать в дискуссии.

Для улучшения эффективности когнитивных способностей необходимо знать психологические закономерности когнитивных процессов. Если их рассматривать с научной точки зрения, то такие процессы отражают собой осмысленное отражение в сознании полученных в ходе обучения знаний. В педагогической деятельности полученные знания рассматриваются как способность сохранять в памяти полученные знания и воспроизводить их при необходимости. Стоит отметить, что существует понятие кратковременной и долговременной памяти. Кратковременная память, как правило, не задерживает в себе более познавательной информации, в долговременную же память попадают моменты, которые, как правило, произвели на нас большое эмоциональное влияние и тем самым отложились у нас надолго. Благодаря долговременной памяти можно воспроизводить одну и ту же информацию повторно много раз, при этом она может сопровождаться не только текстом, но и всплывающими образами в голове и даже эмоциями. Объем долговременной памяти практически не ограничен и зависит только от восприятия человека.

Мозг человека подобно компьютеру сохраняет раннее полученную информацию и умеет ее воспроизводить, чем чаще мы воспроизводим одну и ту же информацию, тем велик ее шанс отложиться в долговременной памяти. Концепция когнитивной психологии связана напрямую с возникшей проблемной ситуацией, именно такие ситуации помогают активизировать когнитивный процесс и начинать искать пути решения проблемы.

Проблема активизации когнитивной деятельности обучающихся является основной в процессе получения знаний. Внедрение новых образовательных технологий, в частности, нейродидактических (оказывающие фундаментальное влияние, на мыслительную деятельность обучающихся их высшие психические функций), в процессе обучения они позволяют повысить активность обучающихся, путем повышения у них интереса к процессу обучения. Интерактивные технологии являются большим плюсом, при проведении учебного процесса. Они побуждают обучающихся постоянно участвовать в учебном процессе, выполнять поставленные задачи и отвечать на вопросы. В процессе обучения с применением интерактивных технологий обучающимся предлагается использовать мультимедийные системы, различные программы, а также использовать тестовый контроль. Минусом такой системы обучения является то, что в процессе обучения напрягаются сенсорные органы и идет большая нагрузка на умственные силы [5].

Поиск методов активизации когнитивных процессов диктуется развитием современного общества и технологий. В системе образования основной проблемой как раз таки является формирование мотивации у обучающихся. Если рассматривать инновационные методы обучения, то основным методом обучения является активный метод.

Активный метод предполагает, что в процессе получения знаний обучающимся активен не только преподаватель, но сам обучающийся. Основой такого метода является ведение диалога между преподавателем и обучающимся, а также между обучающимися. Существует несколько этапов, на которых метод активного обучения может применяться: первичное получение знаний (учебная дискуссия, по выбранной теме); закрепление полученных знаний (проведение тестирования или группового задания); формирование профессиональных навыков (возможность использовать моделирование ситуаций, игровые методы).

Наиболее активно используются методы, в которых учебная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Остальные методики являются неимитационными. В свою очередь метод имитации можно разделить на две концепции: игровой и неигровой. В основе игрового метода лежит проведение деловых игр, решение кейсов, групповое проектирование, к неигровым методам можно отнести решение ситуационных задач.

В состав современных активных методов можно включить: имитационное моделирование ситуаций; проведение деловых игр между

обучающимися; решение кейсов; использование метода активного социологического тестирования.

В ходе проведения игровых методов обучающийся может получить ценный опыт, который он не получит, выполняя обычный эксперимент.

Использование активных методов помогает достичь наибольшего уровня активизации когнитивных процессов обучающихся.

Использование практических работ в образовательном процессе помогает активизировать учебную деятельность, но не настолько, как описанные ранее методы. В ходе решения практических заданий с обучающимися могут часто возникать вопросы в правильности выполнения практической работы. Часто такие работы выполняются по методическим указаниям, где уже расписана вся методика и обучающемуся остается только подставлять данные согласно своему варианту. Такая работа не может в полной мере осуществлять активизацию когнитивной деятельности, так как исполнителю попросту будет неинтересно выполнять такое задание, единственной мотивацией в данном случае будет являться оценка преподавателя [5].

Использование информационных технологий является одним из лучших методов активизации познавательной деятельности у обучающихся. Интерес возникает на стадии начала выполнения задания. Когда задания выполняются в различных программных средах и исполнитель сам может контролировать полученный им результат, активизирует ту самую необходимую для учебного процесса познавательную деятельность. Всегда занимательнее и интереснее будет выполнять задания, сопровождающиеся иллюстрациями, видеоматериалами, различного рода алгоритмами. В таком случае интерес к выполнению практических заданий будет максимальным. После решения таких заданий в памяти будет откладываться нужная информация, которая в дальнейшем может пригодиться как в обычной жизни, так и в профессиональной деятельности [6].

Информационные технологии все чаще становятся актуальными среди мировых вузов страны. При подготовке специалистов высокого уровня все чаще на первое место встают методы использования информационных технологий. На практике такие специалисты на рабочем месте быстрее адаптируются к выполнению требований руководства и с легкостью выполняют поставленные им задачи.

**Заключение.** В процессе проведенного исследования нами рассмотрены принципы и методы активизации когнитивной деятельности обучающихся, психологические основы формирования познавательного интереса; представлены особенности активизации познавательной деятельности обучающихся; когнитивные факторы образовательного процесса; предложены принципы и методы активизации когнитивной деятельности обучающихся; установлена значимость использования информационных технологий как инструмента активизации когнитивной деятельности обучающихся.

Использование в образовательном процессе активных методов активизации когнитивных процессов положительно влияет на качество подготовки будущих специалистов. Мы считаем, что именно такие методы актуальны на сегодняшний день и будут востребованы в будущем в образовательном процессе преобладая над пассивным преподаванием в виде проведения лекций и тестовых заданий.

**Благодарность.** «Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00046, <https://rscf.ru/project/23-28-00046/>»

**Список литературы:**

1. Богачева Н.В., Войскунский А.Е. Когнитивные стили и импульсивность у геймеров с разным уровнем игровой активности и предпочитаемым типом игр // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2015. – Т. 12. – № 1. – С. 29-53.
2. Волкова Н.Н., Гусев А.Н. Когнитивные стили: дискуссионные вопросы и проблемы изучения // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 2 (22). – С. 27-37.
3. Корнилова Т.В., Корнилов С.А. Интуиция, интеллект и личностные свойства (результаты апробации шкал опросника С. Эпстайна) // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 28. – С. 5.
4. Ребеко Т.А. Структура телесной репрезентации и когнитивные стили // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 6. – С. 47-57.
5. Полицинская Е.В., Лизунков В.Г., Малушко Е.Ю. Организация научно-исследовательской деятельности студентов технического вуза с учетом особенностей мыслительной деятельности // Инженерное образование. 2023. № 33. С. 26-38.

**Педагогическое наследие И. Канта и его востребованность  
в образовании для устойчивого развития**

Мазуров Ю.Л.<sup>1</sup>, Владимиров И.В.<sup>2</sup>, Гасанова Р.Р.<sup>3</sup>

*jmazurov@yandex.ru*<sup>1</sup>, *vladimirov.msu@gmail.com*<sup>2</sup>

МГУ имени М.В. Ломоносова

**Аннотация.** Педагогическое наследие Иммануила Канта приобретает особую актуальность в связи с реализацией проекта *Образования для устойчивого развития* (ОУР). Поэтому становится особенно важным переосмысление педагогической составляющей произведений великого мыслителя. В работе приводится анализ современной востребованности творческого наследия Канта на основе ряда его трудов по педагогике. Демонстрируются важные смысловые связи его идей с документами, регламентирующими реализацию проекта ОУР. В статье делается вывод о важной и незаменимой роли педагогического наследия Канта в современной воспитательной работе, а также в формировании педагогической культуры мирового профессионального сообщества сферы образования.

**Ключевые слова:** И. Кант, педагогическое наследие, образование, воспитание, образование для устойчивого развития.

**Введение.** Творческое наследие великого немецкого мыслителя Иммануила Канта велико и многообразно. Настолько велико и многообразно, что едва ли не каждая эпоха в истории человечества или социальная коллизия в мире вот уже на протяжении более чем двух столетий дают основания для



продуктивного обращения к нему. Казалось бы, мир уже привык к феноменальной популярности идей кёнигсбергского гения места, но каждый раз мы с восхищением обнаруживаем и наблюдаем за открытием всё новых сфер востребованности результатов его творчества.

Сказанное выше в полной мере относится и к педагогическому наследию Канта, которое длительное время находилось на относительной периферии его творческих достижений, что особенно характерно для территории исторической России. Однако ситуация меняется – как в силу разного рода социальных обстоятельств, так и вследствие постепенного осознания непреходящей ценности всего педагогического дискурса Канта для современности. Для нас несомненно, что для использования его педагогических открытий нет и не может быть каких-либо временных или пространственных границ. В то же время, мы полагаем, что востребованность педагогического наследия Канта может иметь особое значение для первого в истории человеческой цивилизации глобального образовательного проекта – *Образования в интересах устойчивого развития* (ОУР). Далее этот тезис обосновывается посредством серии наиболее убедительных аргументов.

**Методология и материалы.** В работе исследуется феномен персонального педагогического наследия И. Канта как *«совокупность ценных педагогических идей прошлого, важных для целей образования в настоящем и будущем»* [4, с. 379]. В проведённом исследовании изучалось соотношение педагогических идей Канта и базовых положений концепции ОУР, исходя из гипотезы о закономерности их представленности в этой концепции.

ОУР, в соответствии с принятой в ЮНЕСКО трактовкой, понимается здесь как *«практика образования, способствующая изменениям в знаниях, навыках, ценностях и установках для создания более устойчивого и справедливого общества для человечества»* [7]. Мы также обращаем внимание на задачу 7 ЦУР 4, что: *«К 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни ...»* [12].

Для достижения целей нашего исследования был задействован философско-методологический анализ, метод содержательно-смысловой интерпретации, общетеоретические методы такие как сопоставительный анализ, синтез и обобщение при анализе идей великого мыслителя.

Основными материалами исследования стали публикации И. Канта, содержащие признаки его педагогического наследия представленные, прежде всего, в ряде его собственно педагогических трудов (Лекции по педагогике и др.), а также во множестве других его произведений, содержащих бесценные для воспитания идеи, зачастую в форме афористических высказываний (самый яркий пример – в «Критике чистого разума», в знаменитых строках заключения: *«Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне»* [3]).

Несомненным педагогическим феноменом является и сама жизнь этого гения места, прожитая им как бы «*потомству в пример*» [3].

Другим блоком материалов исследования стали публикации по ОУР, а также аналитические материалы одного из авторов по результатам его участия в мероприятиях Десятилетия ОУР (тематические конференции в России и в других странах СНГ; на конференциях ЮНЕСКО в городах Бордо, Бонне, Нагое; участие в работе профильных структур ООН и ЮНЕСКО).

**Результаты.** Тема педагогического наследия И. Канта относится к числу относительно новых в отечественном кантоведении. Заметными в этом отношении стали публикации последних лет целого ряда исследователей: Г.А. Новичковой, И.П. Смирнова и А.Л. Хомича, А.Ю. Шачиной, В.А. Чалого и других, в том числе из списка источников. Высоко оценивая каждую из названных публикаций, мы полагаем, что эта тема заслуживает значительно большего внимания со стороны академического сообщества, для чего есть весьма веские основания. Вот как это обосновывает Г.А. Новичкова: «*воспитание и образование подрастающего поколения будет более успешным, если в формировании молодежи мы будем опираться на педагогическое наследие основоположников педагогической антропологии и последователей их идей...*» [6].

Всецело солидаризируясь с заявленной выше позицией, мы предприняли исследование по обозначенной в названии статьи теме, видя её актуальность в несомненной для нас связи ОУР с педагогическим наследием И. Канта. Исследование заявленной темы позволило нам получить основные результаты, представляемые здесь в наиболее лапидарной форме.

#### ***Идея справедливости в ОУР и категорический императив Канта***

Ведущей по линии ООН структурой по проекту ОУР, как известно, была определена ЮНЕСКО. В ряде разработанных ею документов проводится мысль о том, что для построения «будущего, которого мы хотим» людям необходимо стать проводниками перемен в интересах устойчивого развития. По замыслу идеологов устойчивого развития это значит обеспечивать примат справедливости во всех сферах человеческой деятельности, что следует из определения понятия устойчивого развития в докладе Г.Х. Брундтланд [5].

Явно просматривающаяся в этом фундаментальном для идеологии устойчивого развития определении *идея справедливости* самым очевидным образом коррелирует с категорическим императивом Канта – одной из вершин творчества кёнигсбергского гения. Напомним, что согласно этому императиву, все люди должны вести себя таким образом, чтобы основные правила их поступков могли быть обязательными для других, что предполагает обращение ко всему человечеству и ставит всех людей в равное положение.

#### ***ОУР и педагогические идеи Канта***

Продвижение в жизнь идей УР потребует наличия у людей знаний, практических навыков и ценностных установок, позволяющих выступать в качестве непосредственных участников соответствующих процессов. «*В этих*

*условиях образование становится важнейшим фактором устойчивого развития, а образование в интересах устойчивого развития приобретает особую актуальность ...» [7].*

Другой важной структурой по разработке нормативных документов, в частности по компетенциям в области ОУР, в период Десятилетия ОУР (2005 – 2014 гг.) стал Комитет по экологической политике Европейской экономической комиссии ООН. В ряде его разработок [8, 10, 11]. обращается внимание на необходимость формирования таких навыков, как: самостоятельно мыслить; эффективно работать с информацией; моделировать, проектировать объекты и процессы; принимать решения и действовать в непредвиденных ситуациях; доводить дело до конца; учиться всю жизнь.

Знакомясь со списком формируемых в ОУР навыков трудно отделаться от мысли об их близости к воспитательным принципам Канта. В наибольшей степени это относится к навыку самостоятельного мышления. У Канта на этот счет один из самых пространственных нарративов и, наверное, один из самых известных его афоризмов *«Имей мужество пользоваться собственным умом!»*.

#### ***О значении воспитания***

Испытывая особый интерес к вопросам воспитания и образования на протяжении всей своей жизни, в 1784 году Кант опубликовал свой знаменитый *«Ответ на вопрос: что такое Просвещение?»* [3]. Затем последовали многочисленные труды в области философии педагогики, одним из важнейших результатов которых стал вывод: *«Человек может стать человеком только благодаря воспитанию»* [1]. Главной целью воспитания, полагает авторитетный исследователь творчества Канта А.В. Гулыга, немецкий мыслитель считал образование личности как разумно мыслящего и свободно действующего члена социума [2].

Нечто близкое мы видим и в идеологии ОУР, что в оригинале именуется как *Education for Sustainable Development*. Важно отметить, что носители языка понимают термин Education, прежде всего как воспитание, а на русский язык его перевели как образование и вследствие этого отождествили с понятием «обучение», что точно не соответствует идеологии ОУР. Точнее в рассматриваемом отношении оказался российский закон об образовании, который трактует этот термин как сочетание обучения с воспитанием.

Здесь же уместно вспомнить, что нарратив устойчивого развития начался с экологического дискурса, а преодоление экологического кризиса как глобального явления видится в ОУР не только и даже не столько за счет технологий и даже финансирования, сколько за счет роста экологической культуры. При этом не так часто вспоминают, что такую же позицию занимал И. Кант. Вот свидетельство В.А. Чалого: *«Кризис с кантовской точки зрения вызван не столько скоростью распространения господства человека над природой, не антропоцентром, а растущим отставанием нравственного сознания ...»* [9].

Фиксированные объемы данной публикации ограничивают возможности более подробного и детального изложения приведенных выше положений, что сделало бы их ещё более убедительными, а знакомство с ними – более увлекательным. Жаль также, что здесь не удалось по той же причине привести и ряд других интереснейших подтверждений востребованности педагогических идей И. Канта в современном образовании. Возможно, нам удастся это в будущем. А пока мы выражаем надежду, что на основании приведенных выше аргументов нам удалось доказать востребованность педагогических идей И. Канта в ОУР.

Таким образом, можно полагать, что ОУР, представленное в современной глобальной повестке Целью 4 «Качественное образование» Целей устойчивого развития ООН, представляет собой синтез всех наиболее эффективных и, в известной мере, научно обоснованных практик сферы образования всей человеческой цивилизации. И среди основополагающих идей этого синтеза мы видим немало заимствований из педагогического наследия И. Канта (или параллелей с ним?), важнейшими из которых являются: идеи органичного единства и связанности обучения и воспитания, идеи ответственности учителя и наставника за обучение своих подопечных, идеи «культуры мира» и ряд других.

**Заключение.** Основные выводы нашего исследования могут быть сформулированы следующим образом:

– Педагогическое наследие великого кёнигсбергского мыслителя – это сложная и непротиворечивая совокупность оригинальных идей и принципиальных положений в сфере обучения и воспитания, отражающих дух эпохи европейского Возрождения, получивших признание уже при жизни их автора и остающихся актуальными до настоящего времени.

– Идея категорического императива во всей его сложности и многогранности с полным на то основанием признаётся одним из центральных элементов картины мира Канта, всего его творческого наследия. Квинтэссенцией этого императива, в несколько упрощённом его понимании, выступает идея справедливости. Но именно эта же идея является смысловым базисом в изначальной концепции устойчивого развития (в версии Комиссии Г.Х. Брундтланд), а также в идеологии ОУР, что вполне логично и закономерно.

– Представленность педагогических идей Канта в современной модели ОУР отражает их актуальную востребованность в сфере образования, признанного «решающим фактором перемен» в мире. Однако остаётся вопрос, в какой именно мере потенциал педагогического наследия этого великого мыслителя востребован в наше время? И ответ на него, по нашему мнению, лежит на поверхности: в самой незначительной мере, что, как это вполне ожидаемо, не может не обеднять теорию и практику ОУР, тормозя, таким образом, и процессы устойчивого развития в странах мира.

В завершение представленного дискурса отметим, что при всей значимости педагогического наследия И. Канта для продвижения в мире теории и практики ОУР, куда важнее, чтобы это наследие играло свою

важную и незаменимую роль в формировании педагогической культуры всего профессионального сообщества сферы образования России и за её пределами.

#### **Список литературы:**

1. Бим-Бад Б.М. Лекции Иммануила Канта «О педагогике»: перевод и комментарий. – 67 с [Эл. ресурс]. URL: <http://www.bim-bad.ru/biblioteka/index.html>.
2. Кант И. Трактаты и письма [пер. с нем.]. / Отв. редактор: А.В. Гулыга; АН СССР, Институт философии. – М.: Наука, 1980. – 709 с.
3. Кант И. Собрание сочинений в 8 т.: юбилейное изд. 1794-1994 [пер. с нем.]. / Под ред. А.В. Гулыги. – М.: ЧОРО, 1994. Т. 8: Статьи. Лекции. Избранные письма. Из рукописного наследия. – 717 с. ISBN 5-8497-0008-0.
4. Мазуров Ю.Л., Владимиров И.В., Гасанова Р. Р. Педагогическое наследие в образовании для устойчивого развития: психологические аспекты / Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2023. – № 6. – С. 380-389. – DOI 10.33910/herzenpsyconf-2023-6-48.
5. Наше общее будущее: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию: [пер. с англ.]. / Под ред. С. А. Евтеева, Р. А. Перелета [Предисл. Г.Х. Брундтланд]. – М.: Прогресс, 1989. – 371 с. ISBN 5-01-001747-4.
6. Новичкова Г.А. Актуальность педагогических идей Иммануила Канта / Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 1. – С. 94-98.
7. Leicht A., Heiss J., Byun W. J. Issues and trends in Education for Sustainable Development. – Paris: UNESCO Publishing, – 2018. – 271 p. ISBN 978-92-3-100244-1.
8. UN Economic and Social Council. Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development. Doc. ECE/CEP/AC.13/2011/6 adopted 07 April 2011. – UN. Geneva, 2011. – 14 p [Эл. ресурс]. URL: [https://unece.org/search\\_unece](https://unece.org/search_unece).
9. Чалый В.А. Возвращая «культурный мандат»: Идея устойчивого развития в кантовской перспективе / Кантовский сборник. – 2023. – Т. 42, № 2. – С. 68-94. – DOI 10.5922/0207-6918-2023-2-4.
10. UN Economic Commission for Europe. Empowering educators for a sustainable future: Tools for policy and practice workshops on competences in education for sustainable development. Doc. ECE/CEP/169. – UN. Geneva, 2013. – 44 p [Эл. ресурс]. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/787800>.
11. UN Economic Commission for Europe. Strategy for Education for Sustainable Development. Doc. CEP/AC.13/2005/3/Rev.1 adopted 18 March 2005. UN High-level Meeting of Environment and Education Ministries. Vilnius, 2005. – 15 p [Эл. ресурс]. URL: <https://digitallibrary.un.org/record/545239>.
12. UN. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Res. A/RES/70/1 adopted 25 Sept. 2015. – UN General Assembly. New York, 2015. – 35 p [Эл. ресурс]. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda>.

#### **Исследование уровня сформированности цифровых компетенций у преподавателей иностранных языков в высшей школе**

Мансурова С.Р.<sup>1</sup>, Храмова М.В.<sup>2</sup>

*sophie17perm@gmail.com*<sup>1</sup>, *mkhramova1@kantiana.ru*<sup>2</sup>

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

**Аннотация.** Данная статья фокусируется на определении значимости адаптации иноязычного образовательного процесса к новым вызовам, требованиям цифровой эпохи и, вследствие, необходимости развития цифровых компетенций среди преподавателей иностранного языка (далее – ИЯ) как неотъемлемого фактора, влияющего не только на улучшение качества обучения, но и на создание инновационной цифровой образовательной среды. В итоге, на основе проанализированных научных работ и проведенного исследования среди преподавателей ИЯ высшей школы были сформулированы группы компетенций, которыми должны владеть преподаватели ИЯ в высшей школе, и факторы, которые могут повлиять на формирование и развитие их цифровых компетенций.

**Ключевые слова:** цифровые технологии, цифровые профессиональные компетенции, преподаватель иностранных языков, высшая школа.

**Введение.** На сегодняшний день наблюдается интенсивный процесс цифровизации, особенно в сфере образовании, в результате чего возникает повышенный спрос на специалистов, способных создавать цифровые учебные материалы и ими управлять. Цифровизация образования предполагает не только переход от традиционных форм обучения к электронным ресурсам, но и интеграцию образовательных платформ и инструментов для эффективной дистанционной работы и онлайн-обучения [4]. Этот процесс требует от образовательных учреждений, преподавателей и специалистов в области образования постоянной адаптации к новым технологиям и методикам обучения. Таким образом, развитие навыков работы с цифровыми образовательными технологиями и ресурсами, а также умение создавать эффективные учебные электронные курсы, становятся критически важными аспектами для развития современных высококвалифицированных специалистов.

Одним из значимых приоритетов государственной политики Российской Федерации является построение цифрового образования, основанного на активном использовании и внедрении цифровых технологий в образовательный процесс [4]. Сегодня наличие развитых навыков работы с цифровой информацией, контентом, технологиями становится «неотъемлемым требованием для успешной работы преподавателя в электронной информационной образовательной среде» [6].

Привлекают внимание в аспекте проблематики нашего исследования научные работы, в которых детально изучена структура профессиональная компетенция преподавателя ИЯ в условиях цифровой трансформации [2, 8]; проанализированы существующие модели цифровой компетентности педагогов и / или / разработаны собственные модели цифровой компетентности преподавателя ИЯ высшей школы [1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 16]; изучены особенности процесса формирования цифровой компетенции преподавателей ИЯ [9]; подробно описаны результаты эмпирических исследований по измерению уровня сформированности цифровых компетенций преподавателей ИЯ [1, 2, 5, 19, 11, 12, 15, 16].

В настоящей работе мы обратимся к вопросу выявления тенденций в использовании цифровых технологий в иноязычном обучении в высшей

школе и к проблеме определения состава цифровых компетенций, необходимых преподавателям ИЯ для их профессионального роста.

**Материалы и методы исследования.** Исследование опирается на статистические данные, полученные в ходе онлайн-анкетирования преподавателей ИЯ российских вузов. Целью данного анкетирования является выявление тенденций в использовании цифровых технологий в преподавании ИЯ в высшей школе, а также определение уровня цифровых компетенций педагога.

Проведенное анкетирование носило анонимный характер и включало в себя 2 раздела, состоящих из 24 вопросов. В первом разделе собиралась общая информация о личности респондентов (пол, возраст, место работы, преподаваемый язык, стаж преподавания).

В проведенном анкетировании приняли участие 27 преподавателей иностранных языков, работающих в высших учебных заведениях Калининграда и Нижнего Новгорода. Среди участников исследования больше женщин (23 чел.). На основе гистограммы видно, что наиболее многочисленная возрастная группа респондентов – это преподаватели в возрасте от 25 до 39 лет (14 чел.). Большая часть преподавателей (11 чел.) ведут занятия более 20 лет (см. Рис.1).

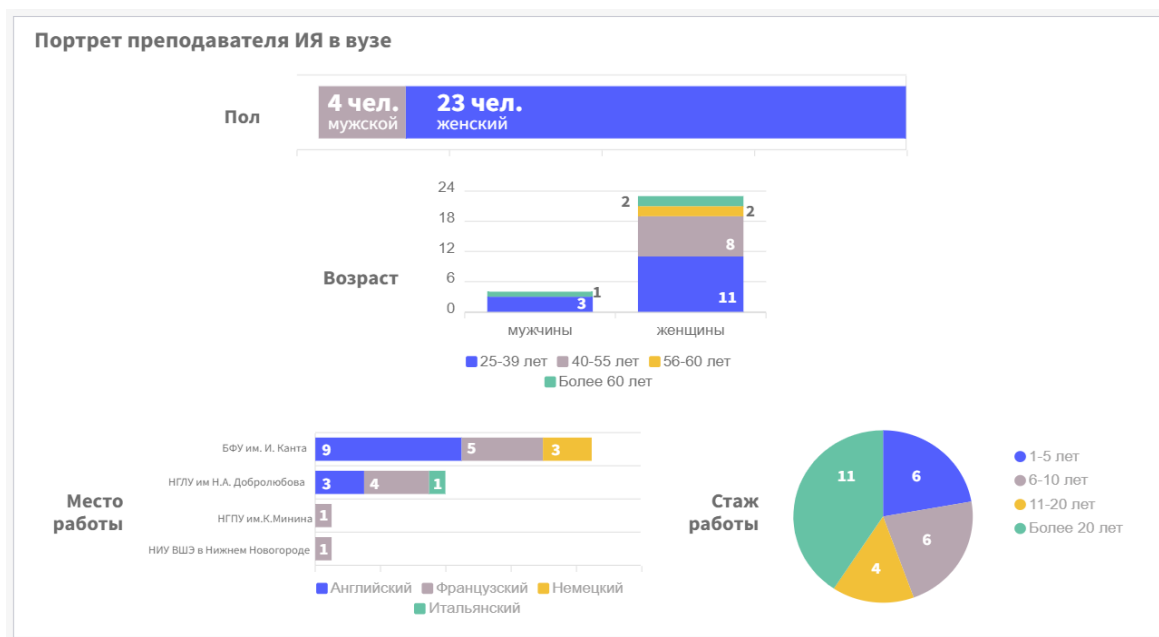


Рис.1. Портрет преподавателя ИЯ в вузе

**Результаты исследования.** Основная часть вопросов в первом разделе была направлена на анализ практики применения цифровых технологий в образовательном процессе преподавателями ИЯ в высшей школе.

Так, результаты ответов на открытый вопрос «Как Вы понимаете термин «цифровые технологии»?», представленные в виде облака тегов на Рис 2, позволяют сформулировать следующие определения, отражающие

главные особенности данного вида технологий: по мнению педагогов, под **цифровыми технологиями** понимается:

1. усовершенствованная версия аналоговых технологий, обеспечивающих моментальную передачу, прием, обработку и представление данных в электронном виде;
2. совокупность смарт-технологий с применением электронной среды, использующих достижения современной науки: смартфоны, компьютеры, искусственный интеллект;
3. электронное оборудование и установленные на нем приложения, позволяющие обеспечить эффективное и интерактивное взаимодействие с аудиторией.

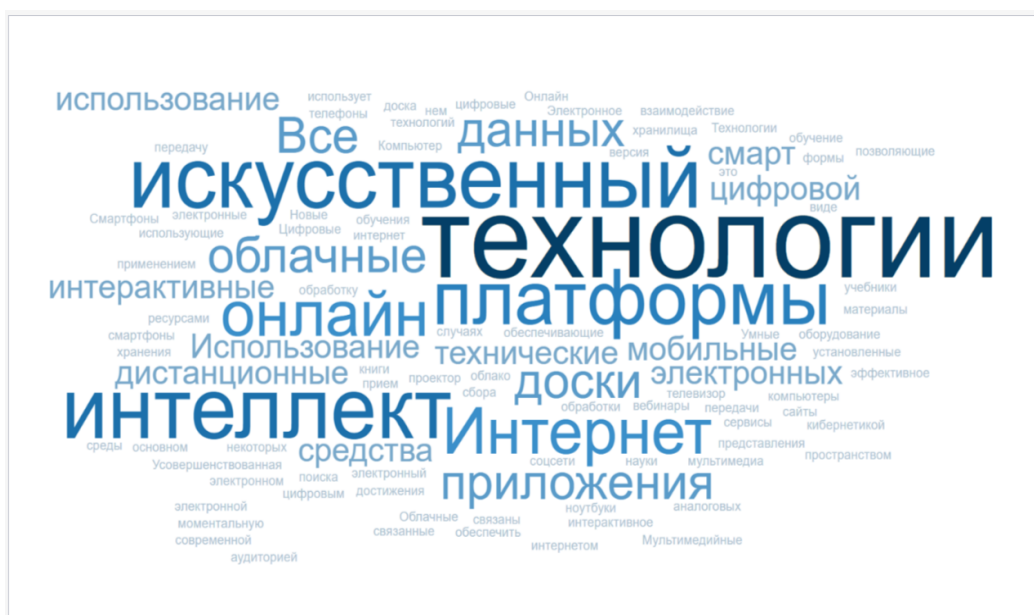


Рис.2. Облако тегов по термину «цифровые технологии»

На практике большинство преподавателей ИЯ (16 чел.) *постоянно* используют цифровые технологии в своей педагогической деятельности; 6 человек *часто* применяют их на своих занятиях, и 5 человек реже прибегают к их использованию.

Среди цифровых ресурсов для обучения ИЯ наиболее перспективными, по мнению опрошенных, являются интерактивные онлайн-платформы для обучения ИЯ (16 чел.), мобильные приложения для изучения ИЯ (11 чел.), мультимедийные онлайн-курсы (9 чел.).

Результаты ответов респондентов на вопрос «Как Вы оцениваете эффективность использования цифровых технологий в ИЯ» (рис.6) позволяют сделать выводы, что большая часть опрошенных (25 чел.) положительно относятся к внедрению ЦТ в иноязычном обучении в высшей школе.

Однако преподаватели ИЯ отмечают, что часто сталкиваются с техническими трудностями внедрения цифровых инструментов в образовательный процесс, трудностями их интеграции в учебный план,



сложностями в адаптации учебного материала под цифровые форматы (Рис. 3).

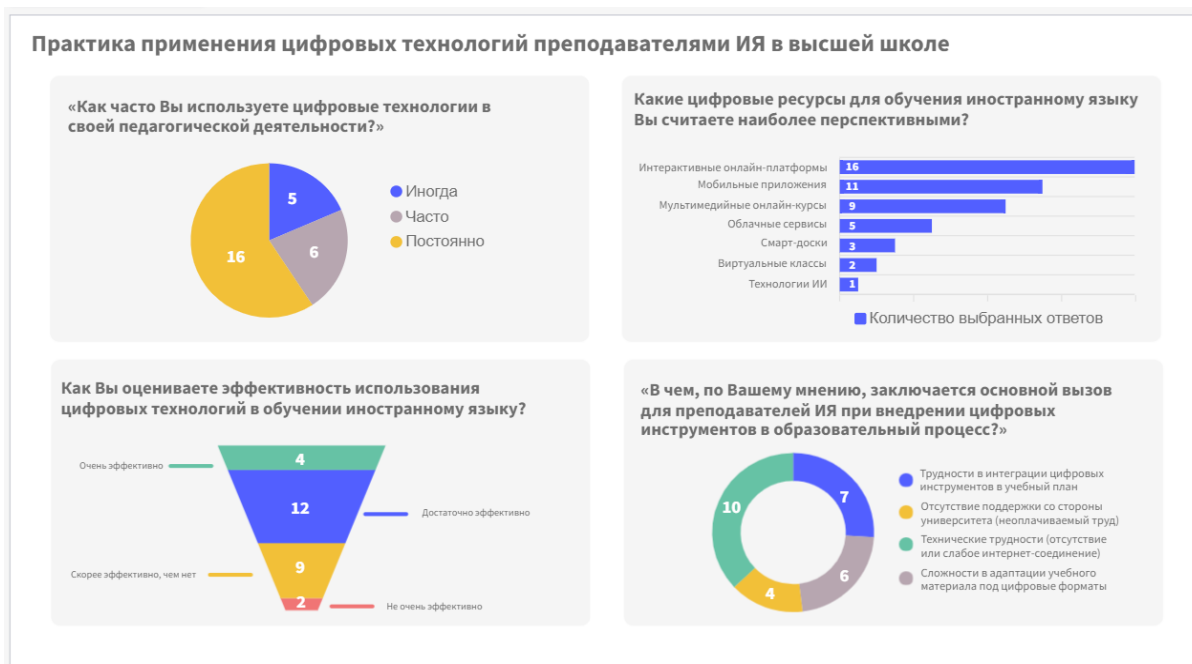


Рис.3. Практика применения ЦТ преподавателями ИЯ в высшей школе

При анализе преимуществ применения ЦТ в иноязычном образовании в высшей школе было выявлено, что для преподавателей важными аспектами являются *интерактивность* (22 чел.), *мультимедийность* (21 чел.) и *доступность ЦТ для дистанционного обучения* (20 чел.).

Однако преподаватели выделили следующие главные недостатки использования ЦТ в образовательном процессе: *отсутствие личной связи с преподавателем* (18 чел.), *недостаточная подготовка студентов к работе с цифровыми инструментами* (13 чел.), *опасения относительно безопасности данных* (11 чел.).

Другие преимущества и недостатки, отмеченные респондентами в меньшей степени, представлены на Рис.4. Проанализировав данные аспекты, нельзя прийти к однозначному выводу о соотношении преимуществ и недостатков применения ЦТ в обучении иностранным языкам в вузе.

Для более широкого и эффективного использования цифровых инструментов в преподавании ИЯ потребуется более современное оборудование, доступ к новым информационным инструментам, специальные обучающие курсы и тренинги. Вследствие, большинство преподавателей ИЯ (20 чел.) имеют желание пройти онлайн-курс по созданию и использованию цифрового контента на занятиях по ИЯ.



**Рис.4. Перспективы применения ЦТ в иноязычном обучении в высшей школе**

Следующим этапом анализа данного исследования является определение уровня цифровых компетенций педагога. В основе определения уровня цифровых компетенций лежит Европейская рамка цифровых компетенций (European Digital Competence Framework) для преподавателей (DigCompEdu), включающая в себя 22 компетенции, сгруппированные в 6 сфер [13, 14]. Многие отечественные и зарубежные авторы брали за основу структуру данной концепции в своих исследованиях не только для определения уровня развитости цифровых компетенции преподавателей ИЯ [11, 13], но и для составления цифровой компетентностной иноязычной модели преподавателя ИЯ в высшей школе [6, 8]. Также проводились исследования, определяющие место цифровых компетенций в структуре профессиональных компетенций преподавателя ИЯ [2, 3, 8].

В отличие от других научных работ для нашего исследования были отобраны 4 сферы и 7 ключевых цифровых компетенций, необходимых в работе именно преподавателей ИЯ в высшей школе (Рис. 5):

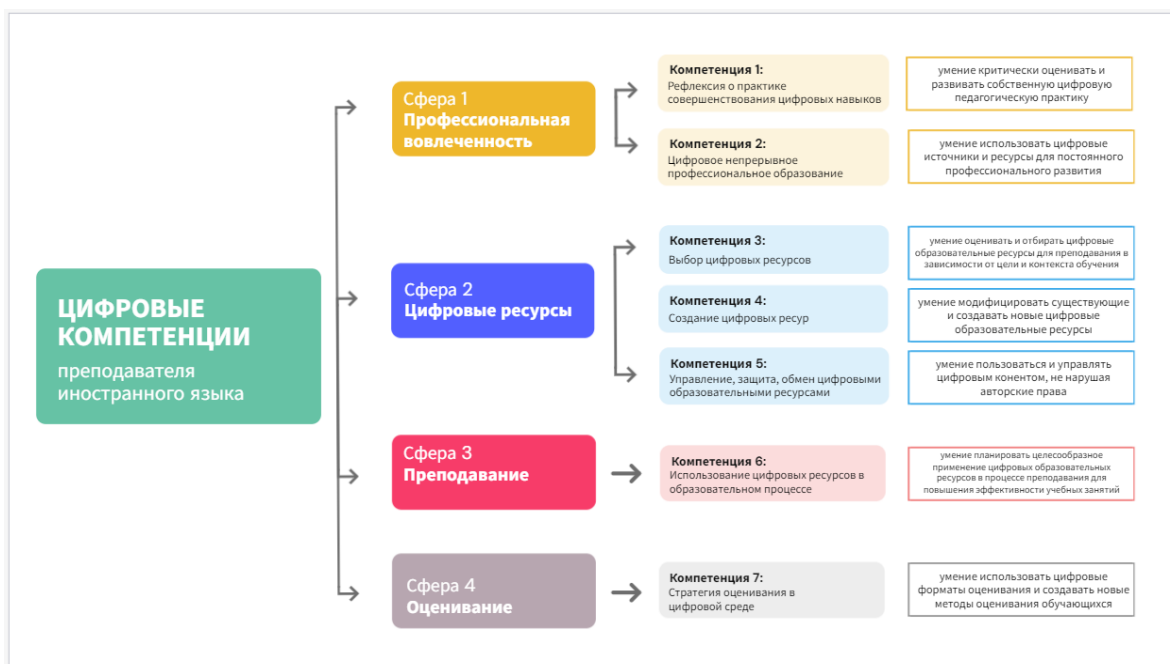


Рис. 5. Структура цифровых компетенций преподавателей ИЯ

Результаты измерения уровня цифровых компетенций показали, что в среднем преподаватели ИЯ набирали 14 из 31 возможных баллов.

Согласно рис. 6 средние баллы по каждой компетенции распределены следующим образом: Компетенция 1 (ср. – 2,9 б.), Компетенция 2 (ср. – 3,2 б.), Компетенция 3 (ср. – 3б.), Компетенция 4 (ср. – 3,3 б.), Компетенция 5 (ср. – 2,6 б.), Компетенция 6 (ср. – 3,1 б.), Компетенция 7 (ср. – 2,6 б.). Наиболее развитыми компетенциями являются Компетенция 4 (Создание цифровых ресурсов), Компетенция 2 (Цифровое непрерывное профессиональное образование) и Компетенция 3 (Выбор цифровых ресурсов). В меньшей степени развиты Компетенции 5 и 7 «Управление, защита, обмен ЦОР» и «Стратегии оценивания в цифровой среде».

В соответствии с уровнем владения цифровыми компетенциями были выделены следующие группы: наиболее многочисленными среди преподавателей ИЯ стали группа Интеграторов (13 чел.) и группа Исследователей (9 чел.). Главное отличие Интеграторов от Исследователей заключается в их экспериментально-творческом подходе к применению цифровых технологий в зависимости от цели и контекста. В группу Экспертов, целевая установка которых направлена на отбор цифровых технологий и учебных материалов для конкретных ситуаций, вошли 4 человека, в группу Лидеров, владеющих цифровым опытом, которым они делятся с коллегами, – 1 человек. Группы новичков и новаторов не были выделены (Рис. 6).



Рис. 6. Итоговая оценка уровня цифровых компетенций преподавателей ИЯ

**Заключение.** Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о том, что организация комплексного обучения и переподготовки преподавателей ИЯ является одним из важных аспектов цифровизации иноязычного образования.

К цифровым профессиональным компетенциям преподавателей ИЯ можно отнести следующие группы компетенций: использование и создание цифровых образовательных технологий, навыки преподавания на основе Интернет-среды, стратегии использования оценивания в цифровой среде.

К основным факторам, влияющим на формирование и развитие цифровых компетенций относятся: нехватка современного оборудования, отсутствие доступа к новым информационным инструментам, нехватка времени на самостоятельное обучение цифровым инструментам.

Стоит отметить, что одним из значимых факторов развития цифровых компетенций преподавателей ИЯ является их внутренняя мотивация и стремлению к самообразованию [6]. В связи с этим преподаватели ИЯ выражают желание пройти дополнительные обучающие курсы и тренинги, в том числе курсы по повышению квалификации в области создания и применения цифровых технологий, и ИКТ в преподавательской деятельности.

В этой связи в цифровой дидактике разворачиваются исследования по изучению таких проблем, как «трансформация мышления преподавателя в процессе использования цифровых технологий, профессиональная идентификация личности преподавателя в цифровом образовательном процессе» [9]; «психологическая готовность педагогов к использованию цифровых технологии в образовательном процессе вуза» [5].

Поэтому в последующих наших исследованиях будет затронута проблема подготовки педагогических кадров в условиях цифровизации иноязычного образования в высшей школе.

#### Список литературы

1. Авилкина И.Н. Цифровая грамотность преподавателя иностранного языка в онлайн-эпоху: формирование и развитие. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. 2021;10(3):4-11. <https://doi.org/10.24412/2225-8264-2021-3-04-11>
2. Андреева А.А. Место цифровой компетенции в структуре профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков / А.А. Андреева // *KANT*. – 2022. – №2 (43). – С. 204-211. – DOI: 10.24923/2222-243X.2022-43.36.
3. Баюнь Сюй. Формирование цифровых профессиональных компетенций современного преподавателя китайского языка как иностранного / Сюй Баюнь // *KANT*. – 2022. – №2 (43). – 215-221. – DOI: 10.24923/2222-243X.2022-43.38
4. Блинов В.И. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев; под науч. ред. В. И. Блинова – М.: Издательство «Перо», 2019. – 97 с.
5. Бурдынская С.П. Формирование цифровой компетентности преподавателя иностранного (английского) языка ВУЗа // *Образование и право*. 2021. No 7. С. 205–209.
6. Дмитроченко, Н. А. К вопросу о цифровой компетентностной модели преподавателя вуза в эпоху цифровой трансформации образования / Н. А. Дмитроченко, А. А. Цветкова // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2020. – № 3(53). – С. 26-34. – DOI 10.46845/2071-5331-2020-3-53-26-33. – EDN UVARNL.
7. Тараненко И. А. К проблеме цифровой компетентности преподавателя иностранного языка // *Современные проблемы науки и образования*. – 2021. – №. 5. – С. 19-19.
8. Титова, С. В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования / С. В. Титова // *Высшее образование в России*. – 2022. – Т. 31, № 5. – С. 133-149. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149. – EDN JMLJRW.
9. Шефиева Э. Ш., Бессарабова О. Н. Формирование цифровых компетенций преподавателей иностранного языка // *Современное педагогическое образование*. – 2023. – №. 3. – С. 143-146.
10. Alpízar, M. (2023). Digital Competences of English University Teachers at Universidad Americana of Costa Rica. *Revista Tecnológica – Espol*, 35(3), 193-210. <http://www.rte.espol.edu.ec/index.php/tecnologica/article/view/1080> (PDF) *Digital Competences of English University Teachers at Universidad Americana of Costa Rica*. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/376987693\\_Digital\\_Competences\\_of\\_English\\_University\\_Teachers\\_at\\_Universidad\\_Americana\\_of\\_Costa\\_Rica](https://www.researchgate.net/publication/376987693_Digital_Competences_of_English_University_Teachers_at_Universidad_Americana_of_Costa_Rica) [accessed Mar 17 2024].
11. Fominykh, M., Didkovsky, M., Economides, A.A., Giordano, A., Ivanova, K., Kakoulli-Constantinou, E., Khuzina, M., Menis, E., Nicolaou, A., Parmaxi, A., Perifanou, M., Shikhova, E., Soule, M.V., Talmo, T., Windstein, E., & Zhukova, D. (2019). Digital competences in language education: Teachers' perspectives, employers' expectations, and

- policy reflections, DC4LT Consortium, 2019. DOI: 10.13140/RG.2.2.24392.65285  
URL: <https://dc4lt.eu/report/>
12. Fominykh, M., Shikhova, E., Soule, M. Perifanou, M., & Zhukova D. (2021). Digital competence assessment survey for language teachers, in Learning and Collaboration Technologies: New Challenges and Learning Experiences. 23rd International Conference on Human-Computer Interaction, HCII 2021, (P. Zaphiris and Ioannou 33 eds.), Lecture Notes in Computer Science, vol 12784. Springer Cham. 2021. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-77889-7\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-77889-7_18)
  13. Perifanou M. Digital Competence Assessment Framework & Tool for Language Teachers , 2022. DOI: 10.13140/RG.2.2.29026.81602. PDF Digital Competence Assessment Framework & Tool for Language Teachers. (PDF) Available from: [https://www.researchgate.net/publication/359083477\\_Digital\\_Competence\\_Assessment\\_Framework\\_Tool\\_for\\_Language\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/359083477_Digital_Competence_Assessment_Framework_Tool_for_Language_Teachers) [accessed Mar 17 2024].
  14. Punie, Y., editor(s), Redecker, C., European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu , EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73718-3 (print),978-92-79-73494-6 (pdf), doi: 10.2760/178382 (print),10.2760/159770 (online), JRC107466.
  15. Radiamoda, Al-Farouk Abdul Rahman & Ngo, Cristy Grace & Budadong, Degrace & Obiena, Chary Mae. (2024). ICT Engagement and Digital Competence of Preservice English Teachers. International Journal Corner of Educational Research. 3. 54-64. 10.54012/ijcer.v3i1.265.
  16. Sumarni, Sri & Iskandar, Ifan & Santosa, Imam. (2023). Assessing Digital Competence Among Pre-Service English Language Teachers: Strengths and Weaknesses. Journal of English Education and Teaching. 7. 613-631. 10.33369/jeet.7.3.613-631

## **Роль оптимистичности в адаптации студентов в современном обществе**

Мерц А.В., Герасимовская Е.П., Кудашкина С.К., Тятина В.Е.,  
Норкина А.Ю., Диса О.П., Мухитов М.Ч.

*Antoninamerts.psychologist@mail.ru*<sup>1</sup>

Балтийский федеральный университет им. И. Канта  
Санкт-Петербургский государственный университет

**Ключевые слова:** оптимистичность, положительная переоценка, копинг-стратегия, студенты-психологи.

**Аннотация.** Настоящее исследование нацелено на анализ взаимосвязи между уровнем оптимистичности и выбором стратегий совладания у студентов, обучающихся по направлению психологии. В выборку исследования вошли 29 студентов женского пола второго курса направления «Психология» в возрастном диапазоне от 18 до 22 лет. В рамках исследования применялись следующие методы: стандартизированный многофакторный метод оценки личности (СМИЛ), адаптированный Л. Собчик, а также опросник "Способы совладающего поведения" Лазаруса, адаптированный Т. Крюковой. Для анализа статистически значимых связей применялся U-критерий Манна-Уитни и критерий хи-квадрат Пирсона. В ходе анализа были выявлены статистически достоверные связи по хи-квадрату Пирсона между оптимистичностью и следующими копинг-стратегиями: конфронтацией, планированием решения проблемы, поиском социальной поддержки и принятием ответственности. На основании полученных результатов

возможно сформулировать рекомендации для проведения дальнейших исследований данного явления среди студентов различных специальностей.

**Актуальность.** В современном мире адаптация играет значительную роль в поддержании психического здоровья общества, влияя на уверенность в собственной способности преодолевать жизненные трудности. Студенты занимают ключевое положение в обществе, поскольку являются будущими лидерами нации и находятся в периоде жизни, когда формируются их личность и поведение. Следовательно, студенческий возраст 18-24 года считается критическим периодом для окончательного формирования индивидуальности и социального поведения. С другой стороны, оптимистичность, связанный с общими благоприятными ожиданиями, способствует повышению активности и настойчивости в выполнении задач и достижении целей [1].

Исходя из предположения, что оптимистичность влияет на стремление и упорство студентов в успешной учебе и выполнении академических задач, можно предположить, что этот показатель связан с общими благоприятными ожиданиями результатов. Согласно концепции Л.Н. Собчик, оптимистичность характеризуется высоким уровнем жизнелюбия, уверенностью в себе, позитивной самооценкой и мотивацией к достижениям. Исследования М. Селигмана также подтверждают, что оптимисты имеют тенденцию объяснять неудачи временными и внешними факторами, сохраняя успех за своими усилиями [5].

Зарубежные исследования показывают прямую положительную связь между оптимистичностью и адаптацией к учебной среде, а также более эффективным использованием стратегий управления стрессом психологической адаптацией к стрессовым ситуациям [6]. Отсюда следует, что развитие оптимистичности среди студентов может способствовать их успешной адаптации к учебному процессу и жизненным трудностям.

С учетом вышесказанного, если мы стремимся к формированию ответственных и уверенных в себе граждан, необходимо развивать оптимистичность у молодого поколения. Для этого важно выявить факторы, влияющие на оптимистичность, и разработать методы коррекции данной личностной черты, которые позволят качественно и безопасно воздействовать на уровень оптимистичности. В связи с этим было принято решение исследовать поведение студентов в стрессовых ситуациях, которое может быть связано с уровнем их оптимистичности [2].

Данное исследование ставит перед собой цель – выявить взаимосвязь между копинг-стратегиями и оптимистичностью в контексте высшего образования. В рамках исследования была отобрана группа студентов, состоящая из 29 девушек со средним возрастом 19 лет, обучающихся на втором курсе направления «Практическая психология», не имеющих детей, со средним баллом ЕГЭ – 73 балла.

В рамках исследования были использованы следующие методики: стандартизированный многофакторный метод оценки личности (СМИЛ), адаптированный по Л. Н. Собчик [5], опросник «Способы совладающего

поведения», разработанный Лазарусом и адаптированный Т. Л. Крюковой [3]. Кроме того, применялись математические методы, включая U-критерий Манна-Уитни для выявления различий и критерий хи-квадрат Пирсона с поправкой Йейтса для анализа статистически значимой связи между данными. Поправка Йейтса является корректировкой, используемой в математической статистике, особенно в случаях анализа стохастической независимости. Она может улучшить результаты, полученные при использовании стандартных таблиц распределения хи-квадрата. Предложенная Фрэнком Йейтсом, эта поправка модифицирует критерий хи-квадрат для сравнения малых выборок, где ожидаемая частота меньше 5. Учитывая, что классический критерий может привести к значительному риску ошибки при небольших значениях в таблице, поправка Йейтса помогает снизить этот риск.

Результаты анализа, основанного на коэффициенте корреляции хи-квадрата Пирсона между данными шкалы оптимистичности (СМИЛ) и копинг-стратегиями Лазаруса, такими как конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы и положительная переоценка, показали статистически значимую связь между оптимистичностью и копинг-стратегиями: конфронтация, планирование решения проблемы, поиском социальной поддержки и принятием ответственности.

Таблица 1. Значение коэффициента Хи-квадрат для определения связи между шкалой оптимистичности (СМИЛ) и копинг-стратегиями (Лазарус), при уровне статистической значимости \* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ .

Копинг – стратегии	Оптимистичность	
	Критерий Хи-квадрат	Критерий Хи-квадрат с поправкой Йейтса
Конфронтация	3,254*	2,030
Дистанцирование	0,775	0,255
Самоконтроль	0,909	0,336
Поиск социальной поддержки	4,507**	3,054*
Принятие ответственности	2,208*	1,213
Бегство-избегание	0,909	0,336
Планирование решения проблемы	4,144**	2,762*
Положительная переоценка	0,083	0,008



Результаты анализа, основанного на коэффициенте корреляции хи-квадрата Пирсона между данными шкалы оптимистичности (СМИЛ) и копинг-стратегиями Лазаруса, показали статистически значимую связь между оптимистичностью и определёнными копинг-стратегиями (см. Таблицу 1). Специфически, конфронтация ( $\chi^2 = 3,254$ ,  $p=0,072$ ;  $\chi^2$  с поправкой Йейтса =  $2,030$ ,  $p=0,155$ ), планирование решения проблемы ( $\chi^2 = 4,144$ ,  $p=0,042$ ;  $\chi^2$  с поправкой Йейтса =  $2,762$ ,  $p=0,097$ ), поиск социальной поддержки ( $\chi^2 = 4,507$ ,  $p=0,034$ ;  $\chi^2$  с поправкой Йейтса =  $3,054$ ,  $p=0,081$ ) и принятие ответственности ( $\chi^2= 2,208$ ,  $p=0,138$ ;  $\chi^2$  с поправкой Йейтса =  $1,213$ ,  $p=0,271$ ) демонстрируют статистически значимую корреляцию с уровнем оптимистичности.

Тем не менее, другие копинг-стратегии, такие как дистанцирование, самоконтроль, бегство-избегание и положительная переоценка, не выявили статистически значимой связи с оптимистичностью на уровне значимости, установленном данным исследованием.

Кроме того, группа студентов была также разделена на 2 группы по высокому ( $n_1=13$ ) и нормальному ( $n_2=16$ ) уровню напряжённости использования поиска социальной поддержки.

Таблица 2. Сравнение уровня оптимистичности при различных уровнях напряжённости стратегий копинга, уровень статистической значимости  $p<0,05$ .

	Повышенный уровень напряженности использования копинга «Поиск социальной поддержки», $n_1$	Нормальный уровень напряженности использования копинга «Поиск социальной поддержки», $n_2$	Коэффициент U-Манна Уитни между уровнями оптимистичности при повышенном и нормальном уровне напряженности копинга «Поиск социальной поддержки», $U_{кр}=59$
Оптимистичность	$53 \pm 12,9$	$65,5 \pm 11,2$	56

Уровень оптимистичности при повышенном уровне напряженности использования поиска социальной поддержки составляет  $53 \pm 12,9$ , в то время как уровень оптимистичности при нормальном уровне напряженности использования поиска социальной поддержки равен  $65 \pm 11,2$ . Коэффициент U-Манна-Уитни между уровнями оптимистичности при повышенном и нормальном уровне использования копинга «поиск социальной поддержки» составляет 56, что указывает на статистически значимые различия между этими группами ( $p<0,05$ ).

Кроме того, для понимания использования копинг-стратегии «планирование решения проблемы», группа студентов была разделена на 2 группы ( $n_1=13$ ) и нормальному ( $n_2=16$ ) уровню оптимистичности.

Таблица 3. Сравнение уровня напряжённости копинга «планирование решения проблемы» при различных уровнях оптимистичности, уровень статистической значимости  $p < 0,06$ .

	Повышенный уровень оптимистичности	Нормальном уровне оптимистичности	Коэффициент U-Манна Уитни между уровнями напряженности копинга при повышенном и нормальном уровне оптимистичности, $U_{кр}=59$
Планирование решения проблемы	$57 \pm 6,9$	$48 \pm 12,8$	61

Как показано в Таблице 3, сравнение уровня напряженности копинга «планирование решения проблемы» при различных уровнях оптимистичности выявило следующие результаты. В группе с повышенным уровнем оптимистичности средний показатель напряженности копинга составил  $57 \pm 6,9$ , в то время как в группе с нормальным уровнем оптимистичности этот показатель составил  $48 \pm 12,8$ . Коэффициент U-Манна-Уитни между уровнями напряженности копинга при повышенном и нормальном уровнях оптимистичности составил 61, при уровне статистической значимости  $p < 0,06$ .

**Выводы.** Проведённый анализ показал, что студенты обучающиеся по направлению «Практическая психология», использует различные стратегии совладания со стрессом, в зависимости от уровня оптимистичности. Так, в период повышенной оптимистичности студенты прибегают к копинг-стратегии «планирование решения проблемы», в то время как при пониженном уровне оптимистичности студенты чаще обращаются за социальной поддержкой.

**Обсуждение.** Исходя из представленных данных мы предполагаем, что планирование решения проблемы может способствовать повышению уровня оптимистичности и уменьшению зависимости от внешней социальной среды. Так как оптимистичность среди обучающихся является одним из важных факторов в достижении успехов, как в учебной, так и в профессиональной среде, необходимо повышать уровень оптимистичного настроения среди студентов. По результатам исследования мы предполагаем, что повышать уровень данной личностной черты, можно сосредотачиваясь на стратегии «планирование решения проблемы», и снижая частоту использования копинга «поиск социальной поддержки». Данный метод может также способствовать психологическому взрослению, развитию уверенности и ответственности среди студентов.

В дальнейших исследованиях важно изучить влияние образовательного процесса на формирование оптимистичности среди обучающихся ВУЗов разных специальностей. А также взаимосвязь оптимистичности и процессов адаптации к учебной среде. Планируемые исследования позволят разработать программы по улучшению психологического благополучия, которое включает в себя оптимистическое мышление и развитие эффективных копинг-стратегий среди студентов.

Представленное исследование является частью обширного проекта, направленного на изучение стратегий совладания и их взаимосвязи с индивидуальными особенностями личности среди студентов психологии.

#### **Список литературы:**

1. Бараболя, Е. В. Исследование феномена "оптимистичность" в психологической науке / Е. В. Бараболя // Гуманитарный вестник (Горловка). – 2020. – № 11. – С. 23-28. – EDN TMYIAZ.
2. Горбенко, И. А. Оптимистичность как фактор преодоления трудных жизненных ситуаций в студенческом возрасте / И. А. Горбенко, О. А. Ревенкова // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения : Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Дербент, 27 февраля 2022 года / Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. – Москва: ООО "Парнас", 2022. – С. 95-102. – EDN FLCMXE.
3. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. – М. : 2007. № 3. – С. 93-112.
4. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. –СПб.: Речь, 2004. –392 с.
5. Собчик Л.Н. СМИЛ-Стандартизированное многофакторное исследование личности. Речь, 2020. 191 с. ISBN –978-5-9268-3477-9
6. Harsha N. Perera, Peter McIlveen, The role of optimism and engagement coping in college adaptation: A career construction model, Journal of Vocational Behavior, Volume 84, Issue 3, 2014, Pages 395-404.

### **Взаимосвязь общего эмоционального стресса и совладающего поведения у студенток психологии**

Мерц А.В. <sup>1</sup>, Макагонова А.А. <sup>2</sup>, Кузьмина Л.А. <sup>3</sup>

*Antoninamerts.psychologist@mail.ru* <sup>1</sup>

Балтийский федеральный университет им. И. Канта  
Санкт-Петербургский государственный университет

**Аннотация.** обучение в высшем учебном заведении сопровождается различными вызовами и требованиями, что может привести к уровню стресса у студентов. Это исследование направлено на выявление связи между уровнем эмоционального стресса и выбранными стратегиями совладания с ним среди студентов-психологов. Для этой цели были использованы стандартизированные методы и опросники, включая "СМИЛ" и опросник Лазаруса. Результаты указывают на то, что студенты-психологи в период стресса предпочитают определенные стратегии копинга, такие как дистанцирование, активное принятие ответственности и поиск социальной поддержки. Обсуждение подчеркивает важность обучения психологии для всех студентов, чтобы развивать их копинг-ресурсы и способствовать психологическому благополучию.

**Ключевые слова:** общий эмоциональный стресс, копинг-стратегии, стресс, принятие ответственности, студенты-психологи.

**Актуальность.** Обучение в высшем учебном заведении может оказывать определенное воздействие на эмоциональное состояние студентов. В процессе своей учебной деятельности они сталкиваются с различными вызовами и трудностями, которые могут привести к возникновению стресса. Этот стресс может проявляться в форме переживаний, напряжения и беспокойства, влияя на общее психологическое состояние студентов [1]. Они сталкиваются с необходимостью адаптироваться к новым условиям учебного процесса и принимать на себя больше ответственности за свои успехи [2]. Факторы, такие как объем учебных заданий и требования к ним, также могут оказывать дополнительное давление и усиливать уровень стресса у студентов, учитывая их индивидуальные особенности и способность справляться со стрессом [3].

Обсуждение этих аспектов подчеркивает важность понимания психологических аспектов управления стрессом в высшем образовании. Знания в области психологии могут предоставить студентам необходимые ресурсы для разработки и применения эффективных стратегий справления с учебным стрессом [4]. Осознание того, как психологические принципы могут помочь в управлении стрессом, может значительно улучшить качество жизни студентов и их успехи в учебе. Таким образом, включение курсов по психологии в учебный план может стать полезным шагом для поддержания психологического благополучия студентов и эффективного управления стрессом в высшем образовании.

Данное исследование представляет собой часть обширного проекта, направленного на анализ стратегий преодоления трудностей среди студентов направления «Психология» и их взаимосвязи с индивидуальными особенностями личности.

Поэтому **цель** исследования заключается в выявлении взаимосвязи между уровнем общего эмоционального стресса у студентов и выбранными ими стратегиями копинга в ситуациях повышенного стресса.

Исследование было осуществлено на выборке из 29 студенток второго курса, обучающихся на направлении «Психология» и возрастом от 18 до 24 лет. Для сбора данных использовалось опросник "СМИЛ", в котором есть шкала, измеряющая общий уровень эмоционального стресса, и Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса.

**Методы исследования** включали стандартизированный многофакторный метод оценки личности (СМИЛ) по адаптации Л.Н. Собчик, опросник «Способы совладающего поведения» разработанный Лазарусом и адаптированный Т.Л. Крюковой, а также применение математических методов, включая критерий хи-квадрат Пирсона с поправкой Йейтса для анализа статистической значимой связи между данными и U-критерий Манна-Уитни для выявления различий.

**Результаты.** Проведя анализ с помощью коэффициента корреляции хи-квадрата Пирсона данных из шкалы общего эмоционального стресса (СМИЛ) и всех копинг стратегий конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка, была выявлена статистически достоверная связь между общим эмоциональным стрессом и следующими копинг-стратегиями, как дистанцирование, поиск социальной поддержки и принятия ответственности. Кроме того, для более точных результатов необходимо использовать поправку Йейтса.

Таблица 1. Связь между шкалой общего эмоционального стресса (СМИЛ) и копинг-стратегиями (Лазарус), уровень статистической значимости \*  $p < 0,1$ ;  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,01$

	Общий эмоциональный стресс
конфронтация	0,284
дистанцирование	2,812*
самоконтроль	1,677
поиск социальной поддержки	2,821*
принятие ответственности	4,171
бегство-избегание	0,021
планирование решения проблемы	0,830
положительная переоценка	0,049

Результаты, представленные в таблице 1, демонстрируют наличие статистически значимой корреляции между уровнем общего эмоционального стресса и стратегией принятия ответственности, оцененной с использованием теста Хи-квадрат Пирсона ( $p = 0,042$ ,  $\chi^2 = 4,171$ ), что превышает критическое значение  $\chi^2$  при уровне значимости  $p=0,05$ , равное 3,841. Аналогично, наблюдается статистически значимая корреляция между уровнем общего эмоционального стресса и стратегией дистанцирования ( $p = 0,094$ ,  $\chi^2 = 2,812$ ), а также между уровнем общего эмоционального стресса и стратегией поиска социальной поддержки ( $p = 0,094$ ,  $\chi^2 = 2,821$ ). Однако не выявлено статистически значимой связи между уровнем общего эмоционального стресса и другими копинг-стратегиями.

При этом группа студенток была разделена на 2 группы по высокому ( $n_1=15$ ) и нормальному ( $n_2=14$ ) уровню общего эмоционального стресса согласно адаптации Собчик.

Таблица 2. Сравнение уровня напряженности стратегий копинга при различных уровнях общего эмоционального стресса, уровень статистической значимости  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,01$ .

	Уровень напряженности копинга при повышенном уровне общего эмоционального стресса	Уровень напряженности копинга при нормальном уровне общего эмоционального стресса	Коэффициент U-Мана Уитни между уровнями напряженности копинга при повышенном и нормальном общем эмоциональном стрессе
дистанцирование	55 ±11	43 ±11,5	57
поиск социальной поддержки	46 ±7,8	55 ±10,2	58,5
принятие ответственности	56 ±6,5	45 ±10,7	49,5

Таблица 2 представляет сравнение уровня напряженности стратегий копинга при повышенном и нормальном уровнях общего эмоционального стресса, а также коэффициент U-Манна-Уитни, оценивающий различия в уровнях напряженности копинга при повышенном и нормальном уровнях общего эмоционального стресса.

Уровень напряженности стратегии дистанцирования составляет 55 ±11 при повышенном уровне общего эмоционального стресса и 43 ±11,5 при нормальном уровне общего эмоционального стресса. Наблюдаемые различия в уровнях напряженности статистически значимы ( $U_d = 57, p < 0,05$ ).

Уровень напряженности стратегии поиска социальной поддержки при повышенном уровне общего эмоционального стресса составляет 46 ±7,8, а при нормальном уровне общего эмоционального стресса – 55 ±10,2. Эти различия также являются статистически значимыми ( $U_{сп} = 58,5, p < 0,05$ ).

Уровень напряженности стратегии принятия ответственности при повышенном уровне общего эмоционального стресса составляет 56 ±6,5, а при нормальном уровне общего эмоционального стресса – 45 ±10,7. Подобно предыдущим случаям, эти различия также статистически значимы ( $U_{по} = 49,5, p < 0,05$ ).

**Выводы.** Результаты анализа показывают, что студенты-психологи в период повышенного эмоционального стресса проявляют предпочтение к определенным стратегиям копинга, таким как дистанцирование, прекращение поиска социальной поддержки и активное принятие ответственности. Эти стратегии могут быть эффективным способом совладания с трудными ситуациями, характерными для студенческой жизни.

**Обсуждение.** Однако, интересно выяснить, распространены ли эти стратегии исключительно среди студентов-психологов или применимы ко всем студентам в целом. Возможно, что студенты-психологи, имея более глубокое понимание психологических механизмов, более осознанно выбирают подобные стратегии. В этом контексте можно предположить, что изучение психологии может способствовать развитию эффективных копинг-стратегий у всех студентов, что в свою очередь может улучшить их способность справляться со стрессом.

Таким образом, наш анализ подчеркивает важность освоения базовых знаний в области психологии для эффективного управления стрессом у студентов. Рекомендация состоит в том, чтобы обучение психологии стало доступным для всех студентов, таким образом, укрепляя их копинг-ресурсы и способствуя психологическому благополучию.

Данное исследование представляет собой часть обширного проекта, направленного на анализ стратегий преодоления трудностей среди студентов-психологов и их взаимосвязи с индивидуальными особенностями личности.

#### **Список литературы:**

1. Киселева, Е. В. Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия / Е. В. Киселева, С. П. Акутина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 6 (140). – С. 417-419.
2. Аверина А. О., Федосеева В. И. Исследование проявлений учебного стресса в жизни студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 8–12.
3. Семенова, Ф. О. Профессиональное самосознание юношей и девушек в процессе обучения в вузе – результат противодействия и деструктивного влияния на современную молодежь / Ф. О. Семенова // Психолого-педагогическая проблемы современного образования: пути и способы их решения : сборник материалов Международной научно-практической конференции / под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. – Хасавюрт : Парнас, 2019. – С. 335–340.
4. Кубарева, О. В. К вопросу формирования психической устойчивости / О. В. Кубарева // Архивариус. – 2015. – № 4. – С. 131-133.

#### **Исследование взаимосвязи между уровнем тревожности и копинг-стратегиями среди студентов психологии**

Мерц А.В.<sup>1</sup>, Клименко Э.<sup>2</sup>, Тиль Э.Д.<sup>3</sup>, Хуснуллина П.Р.<sup>4</sup>,  
Долотова З.Ю.<sup>5</sup>, Кузьмина Л.А.<sup>6</sup>

*Antoninamerts.psychologist@mail.ru*<sup>1</sup>

Балтийский федеральный университет им. И. Канта  
Санкт-Петербургский государственный университет

**Аннотация.** Исследование направлено на изучение взаимосвязи уровня тревожности и выбора способов совладания у студентов психологии. Выборка состояла из 29 студентов женского пола, обучающихся на втором курсе направления «Психология», с возрастным диапазоном от 18 до 22 лет. В ходе исследования были применены такие методики, как Стандартизированный многофакторный метод оценки личности (СМИЛ, адаптация Л. Собчик) и опросник Лазаруса «Способы совладающего поведения» (адаптация Т. Крюковой), а также математические методы, включающие

критерий хи-квадрат Пирсона с поправкой Йейтса и U-критерий Манна-Уитни для анализа статистически значимых связей и выявления различий соответственно. Была выявлена статистически достоверная связь между тревожностью и копинг-стратегий самоконтролем, при этом у студентов с большей тревожностью напряженность самоконтроля был также повышен. Полученные результаты позволяют сформулировать рекомендации для дальнейшего исследования данного феномена у студентов разных специальностей.

**Ключевые слова:** тревожность, копинг-стратегии, самоконтроль, студенты-психологи.

Актуальность настоящего исследования обусловлена широким интересом к проблематике совладающего поведения студентов в контексте сложных ситуаций. Однако, для успешного применения этих знаний в практике, требуется разработка эффективного подхода, который мог бы помочь индивидуумам развивать желаемые черты личности и соответствующее поведение, используя психокоррекционные методы. Предшествующие исследования указывают на важность понимания влияния личностных особенностей на выбор стратегий совладания со стрессом [1]. Однако, существующие данные противоречивы: некоторые исследования выявили статистически значимые связи между стратегиями самоконтроля и личностными особенностями, в то время как другие исследования не подтвердили эти результаты.

Например, исследование Ю.А. Улезко не выявило статистически значимых корреляций между стратегией самоконтроля и личностными особенностями у старшеклассников и студентов [5]. В то же время, исследование Г.Ф. Тулитбаевой и соавторов обнаружило взаимосвязь между уровнем тревожности и использованием стратегии среди сотрудников правоохранительных органов [4].

Преодоление тревожности играет роль в когнитивных, аффективных и поведенческих усилиях студентов по преодолению стресса и напряженности. Некоторая тревога может быть положительной, но при ее чрезмерном уровне она может негативно сказаться на результатах обучения и на общем физическом и психическом здоровье студентов [6].

Студенты испытывают тревожные стрессоры, такие как эмоциональные переживания в связи с достижением высоких оценок, когнитивную перегрузку, требования семьи и друзей, финансовое напряжение может улучшить самооэффективность и стрессоустойчивость студентов [6].

Исходя из вышеизложенного, данное исследование направлено на анализ взаимосвязи между уровнем тревожности и стратегиями совладания (копинг-стратегиями) у студентов, обучающихся по направлению психологии. В рамках исследования была изучена выборка из 29 студентов женского пола, обучающихся на втором курсе по направлению психологии, не имеющих детей, со средним баллом ЕГЭ – 73 балла. Средний возраст респондентов составил 19 лет.

В данном исследовании для психологической диагностики респондентов использовался опросник «Способы совладающего поведения»



Лазаруса, адаптированный Т.Л. Крюковой [3]. и «Стандартизированный многофакторный метод оценки личности (СМИЛ), адаптация Л. Н. Собчик [2]. В качестве математических методов анализа данных были применены критерий Хи-квадрат Пирсона с поправкой Йейтса и U-критерий Манна-Уитни.

Был проведен анализ с помощью Хи-квадрата Пирсона шкалы тревожности (СМИЛ) и всеми копинг-стратегиями из опросника Лазаруса. Статистически достоверная связь была выявлена только между стратегией совладания «Самоконтроль» и уровнем тревожности.

Таблица 1 Значение коэффициента Хи-квадрат с поправкой Йейтса между шкалой тревожности (СМИЛ) и копинг-стратегиями, уровень статистической значимости \*\*  $p < 0,05$ .

Копинг-стратегии (по Лазарусу)	Тревожность
Конфронтация	0,049
Дистанцирование	0,021
Самоконтроль	4,156**
Поиск социальной поддержки	0,037
Принятие ответственности	1,659
Бегство-избегание	0,021
Планирование решения проблемы	0,021
Положительная переоценка	0,876

Результаты, представленные в таблице 1, демонстрируют наличие статистической значимой связи между уровнем тревожности и самоконтролем, оцененной с помощью коэффициента Хи-квадрат Пирсона с поправкой Йейтса при  $p = 0,042$ ,  $\chi^2 = 4,156$ , что превышает критическое значение  $\chi^2_{кр} = 3,841$  при уровне значимости  $p = 0,05$ . Однако не выявлено статистически значимых связей между уровнем тревожности и другими копинг-стратегиями кроме самоконтроля.

Далее группа студентов была разделена на 2 группы по уровню тревожности: повышенный уровень тревожности (более 65Т,  $n_1 = 15$ ), нормальный уровень тревожности (до 65Т,  $n_2 = 14$ )

Таблица 2. Сравнение уровня напряженности копинг-стратегии «самоконтроль» при различных уровнях тревожности, уровень статистической значимости  $p < 0,01$ .

	Уровень медианы копинг-стратегии при повышенном уровне тревожности	Уровень медианы копинг-стратегии при нормальном уровне тревожности	Коэффициент-Мана Уитни между уровнями напряженности копинга при повышенном и нормальном уровне тревожности, при $U_{кр}=46$
Самоконтроль	$52 \pm 7,8$	$40 \pm 8,4$	41

Сравнение уровня напряженности копинг-стратегии "самоконтроль" при различных уровнях тревожности: повышенном и нормальном отражены в данных таблицы 2. Значение медианы самоконтроля при повышенном уровне тревожности равно  $52 \pm 7,8$ , в то время как при нормальном уровне тревожности этот показатель снизился до  $40 \pm 8,4$ . Коэффициент U-Манна Уитни, рассчитанный для сравнения этих значений самоконтроля, составил 41, при  $U_{кр}=46$ ,  $p < 0,01$ , что указывает на наличие статистически значимых различий между уровнями напряженности копинг-стратегии "самоконтроль" с различными уровнями тревожности.

**Выводы.** В ходе исследования была изучена взаимосвязь между тревожностью (СМИЛ) и всеми копинг-стратегиями (Лазарус). Результаты математического анализа показали статистически значимую связь между тревожностью и стратегией совладания «самоконтроль». Благодаря критерию Манна-Уитни было выявлено, что в зависимости от уровня тревожности, менялся и уровень самоконтроля. Более высокий уровень тревожности сопровождался повышенным уровнем напряжённости копинг-стратегии «самоконтроль». Данная корреляция может говорить, как и о влиянии тревожности на самоконтроль, так и обратно.

**Обсуждение.** Результаты исследования свидетельствуют о влиянии самоконтроля на управление тревожности среди студентов, обучающихся по направлению «Практическая психология». Взаимосвязь, обнаруженная в ходе исследования, может говорить о том, что студенты психологии могут усиливать самоконтроль для того, чтобы справиться с тревожностью и эмоциями. Использование студентами данной копинг-стратегии при состояниях тревожности, может быть обусловлено полученными знаниями в ходе обучения по направлению «Практическая психология». Хотя, мы не можем исключать и обратной связи, где повышенный уровень самоконтроля, может провоцировать повышение уровня тревожности среди студентов. Опираясь на результаты исследования, нельзя утверждать причинно-следственную связь между тревожностью и самоконтролем. Для выявления характера связи важно проводить дальнейшие исследования, направленные на изучение динамики и контекста применения стратегии «самоконтроль» при тревожности, среди студентов различных специальностей.

Настоящее исследование является частью широкого проекта, цель которого состоит в изучении стратегий преодоления трудностей и их связи с индивидуальными особенностями личности студентов, обучающихся на психологии.

### **Список литературы:**

1. Кленова М. А., Лаврентьева М. Ю. Влияние типа темперамента на выбор личностью стратегий преодоления // Альманах современной науки и образования. 2015. № 8. С. 63-65
2. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. – М. : 2007. № 3. – С. 93-112.
3. Собчик Л. Н. СМИЛ-Стандартизированное многофакторное исследование личности. Речь, 2020. 191 с.
4. Тулитбаева Г.Ф., Лапкина Е.В., Яннурова В.А. Факторная структура личностных качеств и копинг-стратегий у сотрудников правоохранительных органов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. №1 (88).
5. Улезко Е.Н. Исследование влияния личностных качеств на совладающее поведение старшеклассников и студентов // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2010. №5.
6. Mary Jesselyn Co, Samira Hamadeh Kerbage, Georgina Willetts, Loretta Garvey, Ananya Bhattacharya, Glen Croy, Bruce Mitchell, Students coping with change in higher education: An overview, Educational Research Review, Volume 38, 2023.

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕСТОЛОГИИ С ДРУГИМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ НАУКАМИ**

Михайлычев Е.А. <sup>1</sup>, Солнышков М.Е. <sup>2</sup>

*sme78@mail.ru* <sup>1,2</sup>

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

**Аннотация.** В статье рассмотрена взаимосвязь дидактической тестологии с другими педагогическими науками: история педагогики и образования; общая педагогика; общая дидактика; теория воспитания; педагогический менеджмент; возрастная педагогика; профессиональная педагогика; частные методики преподавания; педагогическая информатика; педагогическая прогностика; педагогическая (образовательная) квалиметрия.

**Ключевые слова:** дидактическая тестология, педагогические науки, теория.

В рамках научной школы концептуальной педагогической диагностики профессора Е. А. Михайлычева одним из приоритетных направлений исследований является дидактическая тестология (ДТ). В рамках данного направления в последние годы проводятся теоретические и эмпирические исследования руководителя научной школы [2, 3, 4]. Это продолжение многолетних исследований, развивающих различные аспекты проблематики докторской диссертации Е. А. Михайлычева [1].

Рассматривая интегративные связи ДТ как науки с другими научными дисциплинами, с которыми она более или менее активно взаимодействует, мы можем выделить три основные линии взаимодействия: взаимоотношения внутри системы педагогических наук, взаимодействие с психологическими науками и с другими социальными и гуманитарными науками. Каждая из этих основных линий и их составляющие заслуживают, на наш взгляд, развернутого методологического исследования на уровне сравнения и

анализа возможностей интеграции и практического использования конкретных идей и теорий, опыта исследований и применения близких методов и исследовательских микротехнологий. Отметим сразу, ДТ пополняет все науки результатами своих разработок (т. е. – дидактических тестов всех типов для всех образовательных подструктур) и способствует повышению тестологической компетентности педагогов, методистов во всех образовательных сферах.

Как подструктурный компонент системы педагогических наук, ДТ находится во взаимной связи практически со всеми ее основными и вспомогательными дисциплинами.

**Взаимосвязь ДТ и истории педагогики и образования.** Основными линиями взаимоотношений ДТ и истории педагогики является изучение истории становления и развития и ДТ как науки и практики дидактического тестирования. Здесь достигнуты достаточно высокие результаты – в частности, благодаря историко-педагогическим публикациям (журнал «Педагогические измерения» и др.). Характеризуя результативность исследований в этой области, отметим: 1) хорошо изученные в целом периоды зарождения тестов в античной и классической педагогике; 2) дефицит исследований и информации, обобщающей достижения педологии, экспериментальной педагогики и психологии первой трети XX в.; 3) почти полное отсутствие в русскоязычных работах по истории образования аналитических, не предвзятых работ, касающихся процесса развития зарубежной ДТ и практики тестирования в 20–70-е гг. XX в.

Работы по сравнительной педагогике 60–80-х гг. обходили эти вопросы стороной (ограничивались критикой зарубежных дидактических тестов).

Интерес к этому периоду вызывается тем, что в настоящее время в России происходят те же процессы развития и тестологии, и практики тестирования, которые на Западе были пройдены десятилетия тому назад – и нет необходимости повторять те ошибки, которые там были допущены (и уже, в значительной степени, преодолены). Но есть потребность осмысления позитивности и технологического, и организационного опыта.

**ДТ и общая педагогика.** В структуре общей педагогики ДТ определяется, прежде всего, в разделе «Методология и методы научно-педагогического исследования (НПИ)». Здесь она выступает в качестве теории разработки и применения дидактических тестов как инструмента исследования и диагностирования, имеющего свои возможности (в определении уровня учебных достижений, учебных и, отчасти, профессиональных компетенций). Мы предпочитаем ее рассматривать не просто как одну из многих теорий методов (например, теорию педагогического наблюдения). В нашем представлении, она является вспомогательной сервисной наукой, находящейся в достаточно сложных (и еще малоизученных методологически и науковедчески) взаимоотношениях не только со всеми разделами и направлениями педагогической науки в ее структурной целостности, но и с сопредельными (с педагогикой) отраслями науки.

В ДТ, в силу ее естественной тесной связи с методологической проблематикой, особо остро стоят вопросы: 1) четкости определения критериев оценивания качества используемого (разрабатываемого) инструментария; 2) технологизации и постоянной модернизации процедур и конструирования, и прикладного использования инструментария; 3) корректности и операциональности понятийного аппарата; 4) структурированности внутренней проблематики ДТ как сервисной педагогической науки «третьего порядка» (второго порядка – т.е. рангом выше – будет дидактическая диагностика, первого – педагогическая диагностика); 5) науковедческого анализа реальных и потенциальных взаимосвязей ДТ как с другими отраслями педагогической науки, так и с сопредельными (с педагогикой) науками. Оптимизация этих связей ускорит методологическую разработку актуальных ее проблем за счет оптимизации внутридисциплинарных и междисциплинарных связей и получения возможности достигнуть целостности теории ДТ (и более эффективного ее воздействия на практику).

**ДТ и общая дидактика.** Явно производное от дидактики само название ДТ показывает ее соподчиненность и органичную естественность. ДТ обслуживает все обучающие процессы на всех ступенях как формальной системы образования, так и неформальной (воскресные, конфессиональные школы и пр.). Качество дидактических тестов для всех подструктур системы образования должно быть высоким, составлены они все должны быть профессионально – т.е. по четким и известным, технологически описанным правилам. По возможности все они (а тестового контроля – обязательно все) должны быть стандартизированы (максимально – желательно, но не сразу, а минимально – обязательно и как можно быстрее, т.к. Россия в деле создания и стандартизации дидактических тестов потеряла почти полвека и надо срочно наверстывать отставание).

В свою очередь, дидактические тесты должны прочно войти в дидактику не только в раздел «Методы обучения и контроля», но и в раздел «Методы дидактического исследования». Ведь эту функцию, отличающуюся от чисто диагностической, они тоже могут выполнять.

Среди перспективных направлений исследований взаимоотношений ДТ и дидактики мы видим: приоритетно – выяснение возможностей использования дидактических тестов разного типа как метода НПИ; анализ целесообразности переноса технологий конструирования и апробации дидактических тестов на другие методы дидактического исследования.

Здесь надо в методологических экспериментах проверить технологии определения репрезентативных выборок для экспериментальных и контрольных групп в экспериментах разного типа и масштаба, методы определения надежности программ наблюдений, содержательную валидизацию аналитических схем типа «педагогический консилиум» и многих других, технологию оценки внутренней согласованности пунктов-позиций этих схем и методик, их критериальную валидизацию.

Отдельная проблема – целесообразность компьютеризации тестирования

в младших возрастных группах и специфические особенности создания для них компьютерных тестов и валеологически обоснованных режимов тестирования.

**ДТ и теория воспитания.** Основные линии взаимосвязей мы видим здесь следующие: 1) воспитание у обучающихся позиции добросовестного обследуемого, не стремящегося любой ценой получить высокие тестовые баллы и осознающего значение результатов тестирования как средства самопознания и самосовершенствования собственных компетенций; 2) воспитание в сознании педагогов отношения к дидактическому тестированию как эффективному средству диагностики учебных достижений и обучаемости и выработка позиции предельной профессиональной добросовестности как при участии в тестировании в качестве тестотехников, так и при подготовке обучающихся к процедурам тестирования, а также – при критическом самоанализе результатов тестирования в учебных группах (где педагог преподает), рассмотрении результатов тестирования как информации для выработки средств собственного самосовершенствования как педагога; 3) воспитание в общественном сознании позитивного отношения как к педагогическому диагностированию в целом, так и к дидактическому тестированию (и, особенно – ЕГЭ) как к средству объективизации оценивания учебных достижений.

Все три указанные линии взаимодействия ДТ с теорией и методикой воспитания заслуживают проведения не только агитационно-пропагандистской, разъяснительной работы с максимальным привлечением СМИ, но и серии сопровождающих эту работу социо-психолого-педагогических исследований (с публичным обсуждением полученных результатов).

**ДТ и педагогический менеджмент.** Для теории и практики педагогического менеджмента ДТ представляет интерес в нескольких аспектах: а) как средство реализации научно-обоснованных программ мониторинга образовательных процессов и результатов, где дидактические тесты, наряду с другим диагностическим инструментарием, занимают достаточно значимое место; б) как концептуальная основа «внутренних» тестов, адресованных педагогам и самим управленцам тестов контроля их профессиональных знаний и компетенций (в области теории педагогики, педтехнологий, в проблематике менеджмента на разных управленческих уровнях).

Заметим, что если «пробы» педагогического профессионализма как отдельные эпизоды, известны с глубины веков, то экзамены на учителя стали проводиться в России только с начала XIX в., а нечто похожее на дидактические тесты стало разрабатываться лишь в конце XX в. в педагогических вузах для студентов, а в ИПК и ПРО – для повышающих квалификацию преподавателей. Это отставание в разработке тестовых методик для оценки компетентности педагогов (и школы, и вуза, и других образовательных подструктур – вплоть до директоров школ и ректоров вузов) пока что делает аттестацию педагогических кадров весьма

обедненной методами сбора массовой информации и дает почву субъективизму, которые тесты могли бы частично преодолеть. Особо важно тестирование хотя бы «знаниевых» компетенций учителей для подготовки команд инноваторов, подготовки и оценки вероятности действенного внедрения новых педагогических технологий.

**ДТ и возрастная педагогика.** ДТ «обслуживает» все «возрастные педагогика» – от дошкольной до геронтологической в той мере, в которой в них используются дидактические тесты как метод НПИ и метод диагностики обученности и обучаемости. Перспективными исследованиями являются уточнения возможностей и специфических особенностей конструирования младших школьников, подростков, старшеклассников, юношества и взрослых.

**ДТ и профессиональная педагогика.** Поскольку дидактические тесты применяются во всех профессиональных педагогиках, то перспективная проблематика исследования их взаимосвязей в принципе та же, что и в возрастных педагогиках. Особый интерес при этом вызывают возможности и особенности конструирования сравнительно новых типов дидактических тестов: тестов действия для электронных тренажеров, тестов с поиском ответа в компьютерных базах данных, тестов для систем «виртуальной реальности», интегративных тестов для оценивания базовых и специфических профессиональных компетенций. Для этого потребуются серии методологических экспериментов с привлечением к ним большого числа «отраслевых» методистов по преподаванию медицинских, военных, педагогических и прочих дисциплин.

**ДТ и частные методики преподавания.** Учитывая, что каждая возрастная и профессиональная педагогика имеет свои методики преподавания (частные дидактики), то отмеченные выше линии взаимодействия ДТ с этими отраслями педагогики проходят преимущественно (но не полностью) через эти частные дидактики. Огромный опыт дидактического контроля, накопленный в ряде частных дидактик за столетия (как в филологии, методике преподавания иностранных языков, в математике, медицине и ряде технических дисциплин) может и должен быть освоен специалистами ДТ, создающими и апробирующими тесты для этих образовательных областей.

В прикладном плане именно сам процесс создания тестового обеспечения дидактического контроля для частных методик преподавания является сейчас особо актуальным и требуется для этого стимулирование и на федеральном, и на внутриучрежденческом уровне активной опытно-экспериментальной тестологической работы. В теоретическом же плане в научно-педагогических исследованиях в сфере профессиональной разработки тестового обеспечения частных методик может представлять особый, методологический интерес выяснение возможностей «взаимной перекачки» специфических типов дидактических тестов из одной частной методики в другую. Например, тренажерных тестов для усвоения устройства технических приборов – в медицинское дидактическое тестирование (и,

очевидно, в тесты по физике, электротехнике).

Подобные опытно-экспериментальные разработки позволят существенно расширить спектры тестовых заданий (ТЗ), используемых в дидактических тестах частных дидактик и позволит научно-обоснованно определить и возможности различных типов ТЗ, их сравнительную эффективность для различных задач дидактической диагностики.

**ДТ и педагогическая информатика.** Основные линии взаимодействия ДТ и педагогической информатики: а) создание информационных банков ДТ: прошедших стандартизацию и потенциально пригодных для этого тестовых материалов; банков накопления данных дидактического тестирования по разным методикам, разным регионам и ОО; б) разработка стандартов информационного взаимодействия диагностических центров и ОО о результатах дидактического тестирования; в) разработка и создание библиографического указателя литературы, научных отчетов и официальных документов по ДТ с развернутыми многопараметровыми классификаторами.

**ДТ и педагогическая прогностика.** Приоритетными направлениями взаимодействия здесь мы видим: а) определение прогностических возможностей дидактических тестов разного типа в определении обучаемости, общих и специальных способностей в соответствующих образовательных областях; б) технологии повышения уровня прогностичности обучаемости, общих и специальных способностей как дидактических тестов разного типа, так и разнотипных ТЗ в их структуре.

**ДТ и педагогическая (образовательная) квалиметрия.** Педагогическая квалиметрия имеет многогранные связи с ДТ, выступая, в первую очередь, как концептуальная и технологическая основа системы тестологических измерений – причем, на всех этапах создания, адаптации, стандартизации тестов, обработки и анализа дидактических тестов.

Накапливающиеся постепенно данные дидактического тестирования при различных вариантах их обработки показывают сравнительную эффективность различных методов и способов их применения при решении конкретных задач статистико-математического анализа. Тем самым они не просто пополняют копилку педагогической квалиметрии своей «фактологией», но и дают основания для выявления тенденций и закономерностей использования различных приемов при обработке и анализе дидактических тестов различного типа.

#### **Список литературы:**

1. Михайлычев, Е.А. Теоретические основы педагогической диагностики [Текст]: автореф. дис. д-ра пед. наук / Е. А. Михайлычев. – Екатеринбург, 1991. – 21 с.
2. Михайлычев, Е.А. Дидактическая тестология [Текст]. / Е. А. Михайлычев. – М.: Народное образование, 2001. – 432 с.
3. Михайлычев, Е.А. Современная российская дидактическая тестология: методология и науковедческий статус дидактической тестологии [Текст]. / Е. А. Михайлычев. – Таганрог: Танаис, 2010. – 272 с.
4. Образовательная инженерия. Понятия. Подходы. Приложения [Текст]. / Е. Ю. Авксентьева, Е. А. Михайлычев, И. Д. Рудинский и др.; под редакцией И. Д. Рудинского, Е. З. Власовой. – М.: Горячая линия – Телеком, 2021. – 240 с.



# **Об условиях эффективной трансляции школой традиционных российских ценностей обучающимся в период цифровой трансформации образования**

Мухаметзянов И.Ш. <sup>1</sup>

*mukhametzyanov@instrao.ru* <sup>1</sup>

Институт стратегии развития образования (Москва)

**Аннотация.** Существующая общественно-политическая ситуация в стране требует новых подходов не только к формулированию, но и трансляции молодежи традиционных российских ценностей. Традиционные подходы уже не работают, поскольку изменились социальные коммуникации, и социализация молодежи реализуется, в большей степени, в виртуальном пространстве. Необходимо разрабатывать стратегии повышения эффективности трансляции традиционных ценностей с учетом основных способов коммуникации современных учащихся.

**Ключевые слова.** Традиционные российские ценности, информационная (цифровая) культура, информационная (цифровая) грамотность.

## **On the conditions of effective transmission of traditional Russian values by the school to students during the digital transformation of education**

**Annotation.** The current socio-political situation in the country requires new approaches not only to the formulation, but also to the broadcast of traditional Russian values to young people. Traditional approaches no longer work, as social communications have changed, and the socialization of young people is implemented, to a greater extent, in the virtual space. It is necessary to develop strategies to increase the effectiveness of the broadcast of traditional values, with consideration for the main ways of communication of modern students.

**Keywords.** Traditional Russian values, information (digital) culture, information (digital) literacy.

*Публикация подготовлена в рамках государственного задания № 073–00064-24-01 на 2024 год и на плановый период 2025 и 2026 годов на тему: «Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей в общеобразовательной школе».*

**Введение.** Ценностные доминанты российского общества принципиально не изменились в постсоветский период. Скорее изменились способы их трансляции молодежи, сам их приоритет в формировании личности с переключением внимания на «общечеловеческие ценности». Предлагаемая рядом авторов модель «Человек-Семья-Общество-Государство-Страна» предлагает осовремененный переход от ценностных доминант к ценностным установкам [6]. Вместе с тем, сам такой переход к традиционным российским ценностям и процесс их формирования у детей и молодежи неразрывно связаны с приоритетными способами коммуникации. В настоящее время у этой категории лиц это удаленная коммуникация с применением социальных сетей, сетевых сообществ, онлайн платформ и многого иного. Активная интеграция во все стороны жизни современного общества информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), меняющих не только способы получения информации, но и способы ее распространения, требует формирования определённой культуры работы с информацией, ее источниками [5]. Информационная культура представляет

собой умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компьютерную информационную технологию, современные технические средства и методы [4]. Для свободной ориентации в информационном потоке человек должен обладать информационной культурой как одной из составляющих общей культуры [1]. И информационная (цифровая) грамотность, как и грамотность в чтении, письме и математике, на базовом уровне должна иметь функциональный характер. На более продвинутых уровнях развития грамотности и трансформации ее в профессиональные компетенции более четко прописаны ее структура и содержание и она, в большей степени, включена в структуры профессиональной культуры выпускника профессионального образования [2]. Для базового уровня такая регламентация отсутствует, что крайне затрудняет как интеграцию в систему образования ИКТ, так и использования новых форматов представления содержания обучения. Кроме того, на начальном уровне обучения происходит и формирование личности учащегося, и использование в этот период ряда технологий: искусственного интеллекта (ИИ), виртуальной реальности (VR) и некоторых иных может скорее деформировать психику ребенка, чем послужить целям образования. Педагогическая целесообразность не всегда коррелирует с состоянием и перспективами ухудшения здоровья учащихся при их применении без должного контроля со стороны медиков и школьных психологов, без выделения групп учащихся, для которых использование этих технологий должно сопровождаться дополнительной психологической помощью или быть исключено.

**Обсуждение.** Использование ИКТ без понимания уровня функциональной грамотности учащихся в этой области скорее бесперспективно. Их умение пользоваться смартфоном и социальными сетями не говорит об их уровне цифровой грамотности. Это говорит только о сформированном приоритетном способе получения информации, продуктом которого является и пресловутое клиповое мышление, сформированное в рамках цифровых технологий и в значительной степени отличающееся от типа мышления учителей и родителей (взрослых) с понятийно-логическим мышлением [3]. Де-факто существующие в настоящее время в разных возрастных группах два типа мышления не пересекаются, а, скорее, противопоставляются друг другу. Между ними имеются существенные различия. Но по мере старения населения происходит постепенное замещение лиц с вторым (традиционным) типом мышления на лиц с клиповым типом мышления. Их принципиальные отличия заключаются в изначальном различии объема поступающей информации и, соответственно, способах ее обработки. Если книгу читают долго, осмысливают ее, то поступающее цифровое содержание становится крайне избыточным по объему и создает информационную перегрузку. Если в первые секунды информация не затрагивает человека, он ее пропускает. Переизбыток возникает и при неумении получать информацию, использовать операторы поиска в поисковых системах и при получении избыточной информации.

Например, только по запросу «информационная культура» РИНЦ дает более 10 тыс. документов. Естественно, никто не станет проверять список до конца, ограничиваясь первым десятком. При уточнении поиска можно выбрать наиболее подходящие документы, но, как говорит наш опыт, в том числе полученный в рамках подготовки мероприятий по внеурочной деятельности «Разговоры о важном», практически никто из учащихся не умеет искать информацию, а на смартфоне это затруднено еще и наличием отвлекающих приложений, плохим отображением письменной информации на малой диагонали экрана и рядом других факторов. Фактически происходит визуализация информации, а не ее получение, анализ, проработка... При этом просмотр фильмов и прослушивание музыки происходит вполне адекватно. Отсутствие привычки чтения книг и расширения словарного запаса ограничивает практику его применения в коммуникациях. В письменном представлении информации отсутствует пунктуация, используются сокращения, что приводит к формированию своего собственного языка. Ситуация гиперактивности на фоне дефицита внимания не позволяет развиваться критическому мышлению и абстрагированию, доводя мышление до конкретного, сиюминутного.

**Заключение.** В системе образования много дискуссий по вопросам цифровой трансформации образования. При этом при прямом переводе термина с английского языка упускается то, что в нем образование и обучение описываются, как правило, одним словом. Говоря об использовании ИКТ в обучении мы не говорили об его использовании в воспитании. Хотя в рамках развития учащихся использование виртуальных моделей музеев, отдельных событий стало активно продвигаться в последние годы. Но в воспитании, особенно в части традиционных российских ценностей, ИКТ активно не использовались. Учителя, в чьей компетенции находятся вопросы воспитания, в массе своей не имеют значимого уровня цифровых компетенций, позволяющих им опережать в этом своих учащихся, а традиционные модели воспитания ориентированы на понятийно-логическое мышление, редкое для учащихся. При разработке концепции формирования у учащихся ситуации принятия традиционных российских ценностей можно идти двумя стратегиями. Длительной – путем изменения типа мышления учащихся. И короткой – путем представления содержания воспитания в клиповом потоковом формате, с некоторым избытком в ситуации информационной перегрузки, привычной для учащихся. Но эта информация должна быть представлена в формате абсолютной истины, не требующей анализа, концентрации внимания на ней или же эффективность таких мероприятий будет значительно ниже. Вероятно, рациональнее всего разрабатывать обе стратегии, изменяя и учителей, и учащихся параллельно. Одна часть будет действовать здесь и сейчас, вторая будет побуждать к переходу на иной тип мышления. Но на фоне интенсификации использования цифровых технологий при отсутствии понимания сути цифровой грамотности субъектов обучения и ответственных за ее формирование на

функциональном уровне, а также системы ее подтверждения для целей обучения такой переход представляется сомнительным.

#### **Список литературы:**

1. Каракозов С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. 2000. № 2. С. 41–55.
2. Козилова, Л. В., Гуськова С. К. Информационная культура: понятие, сущность и методология анализа. Современное педагогическое образование. 2023. № 4. С. 213–218
3. Колобаев, В. К., Сеницына Т. А. Клиповое мышление – новый этап в развитии мышления современных учащихся. Наукосфера. 2022. № 2–1. С. 57–62. DOI 10.5281/zenodo.5968836
4. Мухаметзянов, И. Ш. Воспитание информационной культуры обучающихся в курсе внеурочной деятельности «Разговоры о важном». Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2022. 24 с. (Психолого-педагогические рекомендации по организации и проведению курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном»). ISBN 978-5-6049067-1-2.
5. Мухаметзянов, И. Ш. Состояние и пути совершенствования информационной грамотности у участников образовательного процесса. Педагогическая информатика. 2023. № 1. С. 5–15.
6. Харичев А. Д., Шутов А. Ю., Полосин А. В., Соколова Е. Н. Восприятие базовых ценностей, факторов и структур социально-исторического развития России (по материалам исследований и апробации) // Журнал политических исследований. 2022. №. 3. С. 9-19. DOI: <https://doi.org/10.12737/2587-6295-2022-6-3-9-19>.

#### **Интерактивное обучение как ключевой инструмент в развитии креативности**

Насырова А.А. <sup>1</sup>, Зейдманис Е.Н. <sup>2</sup>, Суслина А.А. <sup>3</sup>, Поздняков В.В. <sup>4</sup>

*EZeidmanis@kantiana.ru* <sup>2</sup>, *angyteach@mail.ru* <sup>3</sup>

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

**Аннотация.** В статье рассматривается концепт «креативность» как необходимый компонент современного процесса образования в условиях нестабильного окружающего мира. Также освещается вопрос интерактивного обучения как средства формирования креативности студентов.

**Ключевые слова:** креативность, нестабильный мир, интерактивное обучение.

В 1985 году в книге «Лидеры» экономисты Уоррен Беннис и Берт Нанус определили современный мир, полный перемен и нестабильности, как VUCA-мир. Акроним VUCA обозначает «изменчивый, неопределенный, сложный и двусмысленный». В 2016 году термин был изменен и предложено новое видение окружающей реальности: BANI – это Brittle (хрупкий), Anxious (тревожный), Nonlinear (нелинейный), Incomprehensible (непостижимый). В 2022 году Марк Розин предложил новую концепцию описания мира- SHIVA. SHIVA означает крушение старого и зарождение нового мира. Акроним расшифровывается так: Split (расщепленный), Horrible (ужасный), Inconceivable (невообразимый), Vicious (беспощадный), Arising

(возрождающийся). Новое определение мира показывает его хрупкость и нестабильность, но дает надежду на возрождение и успешное существование.

Эти идеи отражают понимание того, что современное общество требует гибкости, открытости к новым подходам и готовности к непрерывному обучению для эффективного функционирования в условиях постоянных перемен.

Использование бинарного подхода в образовании и в дальнейшем в профессиональной деятельности обречено на провал – реальность слишком многообразна и неоднозначна, чтобы рассматривать ее с точки зрения правильного или неправильного, черного или белого, успеха или неудачи. Адаптивность является конкурентным преимуществом – она увеличивает шансы преуспеть в условиях перемен и непредсказуемости. Исследования показывают, что адаптивные команды незамедлительно включаются в процесс, работают более продуктивно и творчески, ошибки уже не являются причиной провала, а становятся отправной точкой для принятия актуальных решений.

Адаптивность требует понимания реальности, адаптации нашего мышления и принятия новых способов работы. Чтобы достичь этого, мы должны овладеть следующими тремя важнейшими метазадачами:

Самосознание играет важную роль в понимании реальности и взаимодействии с другими людьми.

Устойчивость имеет решающее значение для того, чтобы противостоять невзгодам и восстанавливаться после неудач – поиск новых решений требует экспериментов, и чаще всего они терпят неудачу.

Креативность не ограничивается разработкой новых идей; она также включает в себя способность к импровизации и решению сложных проблем. В контексте креативности важно умение научиться удивляться, познавать мир с другой стороны и находить решения в нестандартных ситуациях направленных на решение задач.

Понятие «креативность» рассматривалось различными учеными. По мнению Э. Фромма, **креативность** – это способность удивляться и познавать, находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта [1]. По Е. Торренсу, креативность – это не специальная, а общая способность, которая базируется на констелляции общего интеллекта, личностных характеристик и способности к продуктивному мышлению [4]. М.А. Холодная понимает креативность как способность мыслить нестандартно, порождать новые оригинальные идеи, не имеющие аналогов в прошлом, преодолевая стереотипы и инертность собственного мышления. Для успешного развития креативности учащихся недостаточно просто давать инструкции что им делать, как думать, так как это формирует пассивного обучающегося, а занятия проходят скучно и однообразно. Важной задачей для преподавателя является создание среды для интерактивного обучения, где ученику необходимо активно взаимодействовать с учителем и с остальными участниками учебного процесса.

Задачей обучения является не просто дать студенту фундаментальные знания, которые он сможет применить в своей будущей профессиональной деятельности, но и обеспечить его дальнейшую социальную адаптацию, развивать склонность к саморазвитию и самообразованию. Интерактивное обучение помогает создать более эффективную образовательную среду, способствует повышению мотивации учащихся, улучшению понимания учебного материала и развитию широкого спектра навыков, необходимых для успешной учебы, а самое главное, успешной деятельности в современном, непредсказуемом и быстроменяющемся мире.

Интерактивность можно рассматривать с различных аспектов. С точки зрения психологии, это умение находиться в постоянном диалоге, с социологии – это взаимодействие в рамках социума и оказания влияния одного члена общества на другого своей моделью поведения. В педагогике интерактивность определяется конструктивным взаимодействием между самими обучающимися.

Исходя из вышеперечисленного, **интерактивное обучение** – это особая форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы [2].

Интерактивное обучение играет ключевую роль в современном образовании и имеет ряд преимуществ и важных аспектов:

1. Интерактивное обучение в вузе позволяет студентам быть активными и равнозначными участниками учебного процесса, определять круг вопросов, предлагать свои темы для дискуссий, решать задачи и принимать участие в различных учебных активностях. При правильном распределении ролей работы в команде все участники группы будут задействованы с учетом их индивидуальных особенностей.

2. Развитие критического, логического, творческого мышления и способности к анализу и решению проблем. Более того формируется способность мыслить нестандартно, смело выражать свои жизненные позиции, учит с уважением выслушивать точку зрения оппонента, принимать ее или же аргументированно вступать в дискуссию.

3. Интерактивные уроки часто более интересны и захватывающи для учащихся, что помогает повысить их мотивацию к обучению. Вовлеченность учащихся в решение поставленных задач дает эмоциональный толчок последующей исследовательской деятельности, делая процесс обучения более осознанным.

4. Взаимодействие с учителем и другими учащимися в ходе интерактивных уроков помогает развитию навыка общения в коллективе. Коммуникативное поведение определяется типом исполняемой роли, таким образом студенты могут в тренировочном режиме испытать на себе различные роли и выявить свои сильные и слабые стороны, а также

предпочтения в возложении тех или иных обязанностей. Более того интерактивное обучение улучшает навык организации своего учебного и свободного времени.

5. Учебный материал, изучаемый через интерактивные методы, лучше запоминается, усваивается и удерживается в памяти учащимися, так как они активно взаимодействуют с тем материалом, который они сами выбирают.

6. Интерактивное обучение дает учащимся размышлять о пройденном материале, а не просто воссоздать его в памяти. Работая с информацией, студенты «пропускают изучаемый материал через себя», действуя осознанно и рационально. В ходе данной деятельности не только развиваются навыки мышления более высокого порядка, такие как анализ, интерпретация, оценка и синтез, но и студенты учатся применять эти навыки в своей повседневной жизни.

7. Данная методика учит не только давать исчерпывающие, обоснованные и тщательно обдуманые ответы, но и задавать правильные вопросы. Вопрос – важная часть процесса обучения и зачастую является индикатором того, насколько правильно усвоен материал [3]

Таким образом, чтобы отвечать актуальным запросам современного общества необходимо включать интерактивные методы в процесс обучения для формирования поколения студентов, которые смогут успешно и эффективно взаимодействовать в стремительно меняющемся мире.

#### **Список литературы:**

1. Гроссман, Э.А. «Кризис психоанализа. Дзен-буддизм и психоанализ». Под ред. П.С. Гуревича, перевод с англ. Э.А. Гроссмана. М.: Айрис-пресс, 2004 г.
2. Ковардакова, М.А., Макарова О.А., Ускова, Е.О. Интерактивные технологии обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие для аспирантов по педагогике высшей школы, Ульяновск, 2016.-180 с.
3. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие [Текст]. / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.
4. Torrance E.P. Guiding creativity talent. Englewood Cliffs.W.J.1964.234 p.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

*Несына С.В.*

*SNesyina@kantiana.ru*

*ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени И. Канта», г. Калининград*

**Аннотация:** Цель данного исследования – определить влияние участия школьников в психолого-педагогической олимпиаде на их жизненно-образовательный маршрут. В нашем исследовании приняли участие студенты первого курса Высшей школы образования и психологии, которые, будучи школьниками, принимали участие в первой психолого-педагогической олимпиаде имени О.С. Гребенюка в прошлом учебном году. Методом исследования стал письменный опрос. Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что участие в психолого-педагогической олимпиаде является важным (и, возможно, переломным) жизненно-образовательным событием, оказывающим

существенное влияние на профессиональное самоопределение и дальнейшее направление жизненно-образовательного маршрута субъекта образовательной деятельности.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая олимпиада, профессиональное самоопределение, жизненно-образовательный маршрут

**Введение.** Проблема активизации процесса формирования готовности к профессиональному самоопределению продолжает оставаться актуальной [1, 2]. Возможность осуществления профессиональных проб и последующей рефлексии становится для старшеклассника важным фактором выбора дальнейшего жизненно-образовательного маршрута. Такая возможность появляется у школьников, обучающихся в психолого-педагогических классах и принимающих участие в психолого-педагогических олимпиадах. Цель данного исследования – определить влияние участия школьников в психолого-педагогической олимпиаде на их жизненно-образовательный маршрут.

В прошлом учебном году (2022-2023) Балтийским федеральным университетом имени И. Канта была организована и проведена Первая российская психолого-педагогическая олимпиада имени Олега Семеновича Гребенюка (1937-2003) в честь 85-летия профессора, доктора педагогических наук, основателя научной школы «Педагогика индивидуальности» [3], заведующего кафедрой педагогики и психологии Калининградского государственного университета (в настоящее время это Балтийский федеральный университет имени И. Канта). Финал олимпиады стал одним из ключевых мероприятий Года педагога и наставника в Калининградской области.

Среди основных целей олимпиады: «а) развитие у обучающихся, осваивающих программы основного общего и среднего общего образования, творческих способностей и интереса к педагогической деятельности; б) обеспечение условий для самореализации личности обучающегося и развития талантов; в) распространение научных знаний среди молодежи; г) профессиональная ориентация молодежи на ранних стадиях формирования личности в области педагогики; д) привлечение талантливой молодежи к продолжению обучения в высших педагогических учебных заведениях Российской Федерации» [4, с.1].

Участниками первой олимпиады стали 252 учащихся психолого-педагогических классов образовательных организаций Калининградской области. В финал вышли 59 старшеклассников, в том числе 23 учащихся 11 классов. Из них 26,1% (6 человек) в 2023 году стали студентами Высшей школы образования и психологии Образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» БФУ им. И. Канта. Эти учащиеся психолого-педагогических классов выбрали образовательные программы педагогического специалитета в области дошкольного, начального образования и дефектологии.

**Методы и результаты исследования.** В нашем исследовании приняли участие пять студентов первого курса Высшей школы образования и



психологии, которые принимали участие в первой психолого-педагогической олимпиаде имени О.С. Гребенюка в прошлом учебном году (в качестве выпускников психолого-педагогических классов). Студенты в письменной форме ответили на ряд вопросов о влиянии участия в олимпиаде на их профессиональный выбор, выбор университета и личностное развитие.

Обратимся к полученным результатам. Все участники опроса отметили, что рассматривали педагогический трек как один из возможных вариантов выбора дальнейшего жизненно-образовательного маршрута, но именно опыт участия в олимпиаде и успешный результат помогли утвердиться в выборе будущей профессии педагога: *«благодаря олимпиаде я убедилась, что совершаю правильный выбор», «участие в олимпиаде укоренило мою убежденность, что мне действительно интересно стать учителем, что я хочу этим заниматься», «благодаря олимпиаде я ближе познакомилась с профессией учителя», «участие в олимпиаде мотивировало меня сделать выбор в пользу педагогики».*

Участники отметили, что процесс подготовки к олимпиаде был сложным, но, вместе с тем, интересным и полезным. На этапе подготовки к олимпиаде, учащиеся самостоятельно и под руководством наставников в школе и университете изучали основы педагогики и психологии, знакомились с основами педагогики индивидуальности. Подготовка творческих заданий позволила «посмотреть» на образовательный процесс с позиции учителя. Две участницы отметили, что именно в процессе подготовки приняли решение о том, на какую образовательную программу педагогического направления поступать после завершения школьного обучения.

Участие в олимпиаде, проводимой БФУ им. И. Канта, позволило старшеклассникам познакомиться с образовательной средой университета, преподавателями и студентами: *«я поближе познакомилась с корпусами, обстановкой, педагогами, и мне все понравилось», «я увидела, что у университета очень хорошая педагогическая база, и я решила поступать только в БФУ», «я решила, что поступив в этот университет, я окажусь на пути к своей мечте», «для меня стало важным то, что за мои успехи в олимпиаде я получу дополнительные баллы при поступлении в БФУ».*

Студенты положительно оценили влияние олимпиады на их личностное развитие (*«это придало мне уверенности в себе», «это повысило мою самооценку», «помогло стать более целеустремленной», «более ответственной», «самостоятельной»*), когнитивное развитие (*«после олимпиады я стала сама развивать свои интеллектуальные способности», «я научилась решать нестандартные задачи (до олимпиады я с ними не сталкивалась)», «стала чаще творчески мыслить»*), социальное развитие (*«я смогла побороть свою социофобию», «я поборола страх выступать перед аудиторией», «я познакомилась с новыми людьми»*); мотивацию (*«участие в олимпиаде помогло почувствовать уверенность в успешности в будущем»*).

**Обсуждение результатов.** Участниками исследования стали студенты-первокурсники, которые отвечали на вопросы про олимпиаду, опираясь на

содержание своей автобиографической памяти. В настоящее время олимпиада является для них событием их прошлого – школьной жизни. Это позволило участникам опроса провести рефлексию собственного опыта с позиции студента-будущего педагога. Именно социальная позиция определяет мотивационно-смысловые отношения индивидуальности [5, с. 357]. Результаты ретроспективного опроса позволяют утверждать, что подготовку и участие в первой российской психолого-педагогической олимпиаде О.С. Гребенюка можно рассматривать, прежде всего, как «важное» жизненно-образовательное событие, включенное в смысловой контекст жизненного пути [6, с. 119]. У части респондентов олимпиада выступает в качестве «переломного» события, определившего дальнейшее направление жизненно-образовательного маршрута. В экзистенциальном плане рефлексия опыта участия в психолого-педагогической олимпиаде дает возможность самопознания и самоопределения. Именно в ответ на запрос экзистенциальных событий личность (и индивидуальность) вырабатывает собственную позицию, определяющую мотивационно-смысловые отношения, что дает возможность осознать уникальность собственного жизненно-образовательного маршрута с опорой на свою индивидуальность.

**Выводы.** Таким образом, участие в психолого-педагогической олимпиаде является важным (и, возможно, переломным) жизненно-образовательным событием, оказывающим существенное влияние на профессиональное самоопределение и дальнейшее направление жизненно-образовательного маршрута субъекта образовательной деятельности.

#### **Список литературы**

[1] Психолого-педагогическое взаимодействие в образовательном процессе / И.В. Дубровина [и др.]. - М.: Изд-во Юрайт, 2024. - 513 с.

[2] Несына С.В., Мычко Е.И., Ворновская Н.И. Профессиональное самоопределение школьников: современный аспект // Глобальный научный потенциал. - 2020. - № 10. - С. 25-27.

[3] Гребенюк О.С. Гребенюк Т.Б. Педагогика индивидуальности. - М.: Юрайт, 2020. – 410 с.

[4] Положение о проведении первой Российской психолого-педагогической олимпиады школьников имени О.С. Гребенюка. - Калининград: БФУ им. И. Канта, 2022.

[5] Асмолов А.Г. Психологи личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.

[6] Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 320 с.

## **МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА: ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ (НА ПРИМЕРЕ МУЗЕЯ СОВЕТСКОГО ДЕТСТВА БФУ ИМ. И. КАНТА)**

Никитин Н.С.

*nnikitin@kantiana.ru*

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, г. Калининград

**Аннотация:** в статье рассмотрен практический опыт сотрудников и волонтеров Музея советского детства БФУ им. И. Канта, раскрыто содержание основных проектов музея.

**Ключевые слова:** музейная педагогика, ВУЗ, проектная деятельность, волонтеры

Музейная педагогика обладает серьезным образовательным и рекреационным потенциалом: «объектом музейной педагогики являясь посетитель музея, а предметом педагогического управления взаимодействием музея с посетителем» [2].

Многие современные музеи имеют в своей структуре центры по музейной педагогике, в штате – музейных педагогов. Музеи активно участвуют в различных городских фестивалях, квестах, реализуют совместные программы с образовательными учреждениями. Однако, центры по музейной педагогике присутствуют не во всех музеях, существующие центры могут закрываться после ухода из штата музейного педагога. Кроме того, многие «музейщики» считают, что музей должен заниматься наукой, а не рекреацией. Кроме того, продолжаются споры о возрастных ограничениях для занятий по музейной педагогике: некоторые специалисты считают, что дошкольникам рано ходить в музей. Ведомственные музеи имеют небольшой опыт включения занятий по музейной педагогике в свою деятельность. Рассмотрим подробнее опыт по реализации занятий по музейной педагогике на базе Музея советского детства БФУ им. И. Канта.

Музей советского детства БФУ им. И. Канта начал свою работу в 2017 году: сначала это был социально-значимый проект на базе НИЦ социально-гуманитарной информатики БФУ им. Канта. В рамках занятий в «Школе юного историка» родилась идея о создании такого музея. Были определены основные цели и задачи деятельности музея, определены научные партнеры музея: ими стали Музей Мирового океана и Калининградский областной историко-художественный музей. Первую выставку, «Море глазами детей», открыли при научном и методическом сопровождении Музея Мирового океана. В подготовке и в открытии выставки участвовали воспитанники МАДОУ д/с № 20 г. Калининград. Выставка вызвала большой интерес в Калининграде, её посетило более 1000 человек (выставка проводилась на базе БФУ им. И. Канта, вход на выставку был свободный). Экскурсию по выставке проводили не только студенты, но и воспитанники МАДОУ. Детский сад № 20 г. Калининграда стал постоянным партнером музея – между БФУ им. Канта и садиком был заключен договор. Дети регулярно приходят на образовательные занятия в музей, принимают участие в создании новых выставок. Кроме того, музей стал партнером проекта «Дружная семья» и регулярно организует экскурсии по музеям области: дети знакомятся с различными музеями, выставками. За четыре года работы проекта дети вместе с родителями посетили более 10 разных музеев в Калининградской области. Фотография (рис. 1) иллюстрирует визит детей из МАДОУ д/с № 20 в Дом-музей смотрителя шлюза Мазурского канала.



Рис. 1 – экскурсия в Дом-музей смотрителя шлюза Мазурского канала (фотограф П. Боровкова).

Музей советского детства БФУ им. И. Канта стал местом для занятий с дошкольниками: педагог-психолог В.К. Горбатова реализует проект «Развитие творческого воображения детей дошкольного возраста средствами музейной педагогики». Результатом проекта должно стать создание своего мини-музея на базе детского сада.

Одним из самых масштабных «детских» проектов музея стал всероссийская инициатива «Маша и кот»: воспитанники ДОУ проводят экскурсию по своему населённому пункту для двух игрушек: куклы Маши и кота Янтарика (экспонат Музея). Рассказывают им про достопримечательности своей местности. После экскурсии дети помещают игрушки в «почталёт» и отправляют их почтовым отправлением в ближайший населённый пункт, который участвует в проекте. По результатам экскурсии монтируется короткий ролик про экскурсию. Данный ролик участники проекта размещают на страницах своих социальных сетей и страницах проекта. Задача Маши и кота познакомиться со страной, подружиться с детьми из разных её частей, и вернуться в Калининград. За время проекта участники инициативы познакомились с десятками региональных музеев страны. Партнером проекта стал Благотворительный фонд развития дошкольного образования "Университет детства". Более подробно о проекте можно прочитать на странице инициативы: <https://vk.com/puteshestvieigrushek> Рисунок 2 иллюстрирует визит старшей группы МБДОУ «Детский сад №32» города Троицка Челябинской области в Троицкий краеведческий музей. На экскурсии дети познакомились с профессией экскурсовод-краевед. Благодаря проекту об этом и других музеях России узнают сотни ребят по всей стране.



Рис. 2 – экскурсия Троицкий краеведческий музей (фотограф О. Широкова).

Особое место в работе Музея советского детства БФУ им. И. Канта стали регулярные занятия со школьниками: были реализованы и продолжаются несколько больших проектов со школьниками Калининградской области. Проект «Лети, лети, лепесток, где семьи моей исток» благодаря газете «Страна Калининград» был поддержан десятками школ области: дети и подростки писали истории про вещи из их семей, которые могут рассказать про «Малую Родину» авторов – те регионы откуда прееехали в Калининградскую область семьи школьников. Лучшие работы были отмечены призами и сертификатами, по результатам конкурса на базе Музея была открыта выставка «Лети, лети, лепесток, где семьи моей исток». В основу выставки легли семейные истории, которые через вещи рассказывали дети. Выставка находилась в стенах БФУ им. И. Канта, продлилась 4 месяца и её посетило более 2000 тысяч человек. Другим успешным проектом стала инициатива «История семьи в чемодане»: Евгения Великотская вместе со своей дочкой, воспитанницей ГАУ КО ОО ШИЛИ. ГАУ КО ОО ШИЛИ. г. Калининград, сделали выставку и смонтировали фильм про историю своей семьи. Выставка продлилась 7 месяцев, её посетило более 3000 челлвек. Фильм, созданный в результате проекта, можно посмотреть по ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=Yh6JO9FsDdg>

Каждую неделю на образовательные экскурсии в музей приходят калининградские школьники. Основной образовательной задачей экскурсий становится изучении истории Калининграда советского периода: использование экспонатов, реализация игрового метода, помогают сделать изучение истории более увлекательным. Часто школьники после посещения

музея приводят своих родителей или становятся волонтерами музея. Фотография (рис. 3) иллюстрирует неподдельный интерес первоклассников к выставке, посвященной советской школе в Музее.



Рис. 3 – ученики МАОУ Гимназия №1 г. Калининград на выставке, посвященной советской школе.

Взаимодействие с волонтерами стало неотъемлемой частью работы музея: часто волонтерами музея становятся студенты БФУ им. И. Канта, добровольцы помогают в организации и проведении мастер-классов для школьников. Студенты БФУ им. И. Канта направления «STEAM практики в образовании» участвуют в создании новых игровых практик в музейных занятиях. Опыт взаимодействия сотрудников и волонтеров Музея в благотворительной инициативе подробно описан в статье «Опыт соучастия в грантовых проектах по музееведению (на примере инициативы "Край янтарный: маленькие секреты больших открытий")» [1].

В настоящее время музей заключил договоры с несколькими образовательными учреждениями Калининграда, что позволяет планировать занятия со школьниками на учебный год. Сотрудники БФУ им. И. Канта подготовили бесплатный образовательный он-лайн курс «Музейная педагогика», предназначенный для музейных педагогов. Курс доступен для всех желающих. В создании курса участвовали специалисты БФУ им. И. Канта и ведущих музеев Калининграда по возрастной психологии, педагогике и музейной педагогике. Проект реализуется победителем конкурса «Практики личной филантропии и альтруизма» Благотворительного фонда Владимира Потанина.

### **Список литературы**

1. Никитин Н.С., Баранова Е.В. Опыт соучастия в грантовых проектах по музееведению (на примере инициативы "Край янтарный: маленькие секреты больших открытий". Вестник Музея археологии и этнографии Пермского Предуралья. 2022. № 12. С. 8-12.
2. Шляхтина Л. М. Музейная педагогика: учебно-методическое / Л. М. Шляхтина ; М-во культуры РФ, С.-Петерб. гос. ин-т культуры, фак. мировой культуры, каф. музеологии и культурного наследия. – Санкт-Петербург: СПбГИК, 2021. – С.9.

## **Культурная миссия университета в понимании Мигеля де Унамуно-и-Хуго**

Овсебян А.С. <sup>1</sup>

*Asya1998@mail.ru* <sup>1</sup>

Школа № 1252 имени Сервантеса

**Аннотация.** Статья посвящена анализу идей испанского мыслителя Мигеля де Унамуно-и-Хуго о культурной миссии современного ему университета. В работах Унамуно разных жанров слово «университет» всегда написано с большой буквы и сделан акцент на «испанизации» высшего образования. Им были подняты вопросы организации и функционирования университета, взаимоотношений преподавателей и студентов, вмешательстве государства в дела университета, а также связи уклада жизни испанского народа и качества высшего образования. Это обсуждение можно рассматривать как особый тип полемики с философами, рассуждавшими на близки темы (И. Кантом, Вильгельмом фон Гумбольдтом и Хосе Ортега-и-Гассетом).

**Ключевые слова:** высшее образование, культурная миссия университета, педагогика Мигеля де Унамуно-и-Хуго

Проблемы университетского образования являются одними из наиболее значимых для современных исследователей и часто рассматриваются через призму культурной миссии университета [2, 1 и др.], которая сформировалась во многом благодаря работам небезразличных к теме высшего образования философов и общественных деятелей XVII-XX вв.: И. Канта (1724-1804), Вильгельма фон Гумбольдта (1767-1835), Хосе Ортега-и-Гассета (1883-1955) и др. В этом ряду незаслуженно мало изученной является фигура испанского философа, писателя и педагога Мигеля де Унамуно-и-Хуго (1864-1936).

Мигель де Унамуно – одна из крупнейших фигур среди испанской интеллигенции конца XIX – начала XX века. В работы Унамуно разных жанров можно условно разделить на философские, педагогические, социальные, политические и религиозные. При этом существенную часть работ Унамуно не подлежат классификации, поскольку в них переплетаются политика, религия, философия и педагогика.

Проблемы высшего образования были для испанского мыслителя не просто направлением теоретического поиска [6], так как он всю жизнь проработал в университете Саламанки в Испании. Среди самых ярких педагогических трудов Унамуно можно выделить сочинение «О высшем образовании в Испании» (1899) [10], в котором рассмотрены особенности

организации современного ему университета: взаимодействие в педагогическом коллективе, преподавание предметов, роль экзаменов и т.п. Унамуну вступил в заочную полемику с И. Кантом, выступавшим за освобождение высшего учебного заведения от политического и идеологического давления со стороны государственной власти [4]. Если И. Кант был противником вторжения государства в университеты, то Унамуну рассматривал этот вопрос с другой стороны. Одна из миссий университета, по его мнению, заключалась в научении поклонению родине. Унамуну писал (выделяя слово «университет» с большой буквы): «И именно Университет должен быть, прежде всего и превыше всего, школой труда и храмом истины» (перевод наш. – А.О.) [10]. Государство и университет должны были взаимодействовать друг с другом, и внутри каждого университета должна была происходить культивация культуры. Здесь отметим, что Унамуну считал Испанию страной, по многим параметрам отстающей от стран Европы. Испанцы стремились быть европейцами, но дон Мигель был против этого и выступал за то, чтобы «испанизировать» народ, выступал за полное культурное растворение в своей истории и традициях. Затрагивая эту тему, Унамуну писал: «Вы начали зондирование, раскопки или разведку глубин нашего народа? [...]. Вы изучаете наше обычное право? То небольшое, что из этих и других подобных работ здесь делается, принадлежит заслуженным и самоотверженным людям, далеко не всем студентам университетов; но Университет как орган ничего из этого не делает» (перевод наш. – А.О.) [10].

Культурная миссия университета и его позиционирование как пространства исследовательского поиска, зафиксированная у Гумбольдта [3], переосмысливается Унамуну. Вслед за Гумбольдтом, Унамуну выступал за единство преподавания и исследования и академическую свободу. Преподаватель, по мнению Унамуну, должен был активно проводить исследования, писать научные работы и совершенствоваться не только в преподавательской, но и в исследовательской деятельности. Важно подчеркнуть то, что главная идея Унамуну состояла в преобразовании университета в соответствии с новыми социальными требованиями: нужны были преподаватели-профессионалы, видящие свое предназначение не просто в обучении студентов, а в изменении их мировоззрения. В то время, как в других европейских университетах уже существовали активно публикующиеся преподаватели-исследователи, научное положение дел в испанских университетах удручало Унамуну. Об этом мыслитель размышляет в докладе, представленном на II Университетской ассамблее, проходившей в Барселоне: «Если мы хотим, чтобы наши университеты пользовались престижем, [...] и если мы хотим, чтобы нас считали настоящими учителями образованной молодежи, сегодня в Испании необходимо, чтобы профессор публиковался» (перевод наш. – А.О.) [13].

Современник и соотечественник Унамуну – испанский философ Хосе Ортега-и-Гассет также занимался вопросами культуроцентрированности университетского образования. Свои мысли он изложил в трудах «Восстание масс» (1929) [7] и «Миссия университета» (1930) [8], подчеркивая, что



главное в университете – это его студенты; они в центре всего. О значимости личности высказывался и Унамуно в своих философских трудах [11, 12], считавший человека – центром Вселенной, вокруг которого крутится все остальное. Индивид – преподаватель или студент – должен ориентироваться на общество, но при этом быть самим собой.

Помимо центральной роли личности, оба философа не разделяли преподавание и исследования, а считали их единым целым. Но не во всех взглядах на университет представители испанской интеллигенции были едины. В работе «Проблема «современности» в философии Хосе Ортеги-и-Гассет» О.А. Матвейчев [5]. указывает на то, что Унамуно исходил из важности «испанизировать» народ, а Ортеги-и-Гассет – следовать по европейскому пути.

Вслед за античными мыслителями, Унамуно обращался к концепту «познания себя» [10]. При этом в «познании себя» заключалась идея не столько индивидуального, сколько коллективного познания внутри социума и культуры. Рассуждая об этом типе познании, Унамуно критиковал университет своего времени, поскольку он должен был сподвигнуть общество на культурное познание, начиная от изучения региональных языков и заканчивая пропагандой гражданского испанского движения. Познание себя и своей культуры рассматривались им как мощнейший стимул к изменениям жизни народа, получающего высшее образование, чтобы осознать свою уникальность и неповторимость.

Таким образом, испанский университет, по мнению Унамуно, функционировал как не слишком здоровый живой организм [9], которому не хватало культуроцентричности в самом широком ее понимании. Государству и обществу не хватало понимания значимости «испанизации» высшего образования; преподавателям и студентам не хватало понимания глубины своей культуры, ее значимости для учения и обучения. Унамуно не раз отмечал в своих трудах то, что Испания не должна следовать по пути других европейских стран; Испания отставала от других стран (в том числе в сфере образования) только потому, что испанцы не познавали себя и не понимали глубину своей культуру, выбирая в пользу чужих и совсем не нужным для них культурных норм и принципов.

#### **Список литературы:**

1. *Воронкова Л. П.* Принцип «Культуросообразности» и культурная миссия университетов // Вестник ОГУ. 2005. №1. С. 83-85.
2. *Гемранова А.Д., Митина И. Д.* Культурная миссия университета // Преподаватель XXI век. 2018. №4-1. С. 23-41.
3. *Гумбольдт В.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / перевод С. Шамхаловой // Неприкосновенный запас. – №2/22.2002. – Электронный ресурс. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html> (дата обращения: 12.03.2022).
4. *Кант. И.* Спор факультетов / Пер. с нем. Ц.Г. Арзаканяна, И.Д. Копцева, М.И. Левиной; Отв. ред. Л.А. Калининков. – Калининград: Издво КГУ, 2002. – 286 с. – (Сер. «Stoa Kantiana»).

5. *Матвейчев О. А.* Проблема «Современности» в философии Хосе Ортеги-и-Гассета // *Антиномии*. 2004. №5. С. 130-147.
6. *Овсеян А.С.* Проблемы высшего образования в трудах Мигеля де Унамуно // *Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века: материалы XVIII международной научной конференции, Москва, 10 ноября 2022 г. М.: АСОУ, 2022. С.258-263.*
7. *Ортега-и-Гассет, Х.* Восстание масс/Хосе Ортега-и-Гассет; [пер. с исп. А. Гелескула]. – М.: Издательство АСТ, 2016. 256 с.
8. *Ортега-и-Гассет, Х./ Х. Ортега-и-Гассет;* пер. с исп. М.Н. Голубевой; ред. перевода А.М. Корбут; под. общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2005. 104 с.: ил. – (Universitas).
9. *Пичугина В. К., Овсеян А. С.* Университет как живой организм: философия высшего образования Мигеля де Унамуно-и-Хуго // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2024. Т. 1. № 1(97). С. 134-149.
10. *Unamuno M.* De la enseñanza superior en España. Obras completas de Miguel de Unamuno; edición y prólogo de Ricardo Senabre // *Biblioteca Castro, Turner*. 1995. Vol. 8. P.3-58.
11. *Unamuno M.* El secreto de la vida.// *Unamuno M.de. Algunas consideraciones sobre la literatura hispanoamericana*. – Madrid, 1957. 154 p.
12. *Unamuno, M.* La agonía del cristianismo. – Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1938. – 143 p.
13. *Unamuno M.* La enseñanza universitaria. Ponencia presentada a la II Asamblea Universitaria, celebrada en Barcelona del 2 al 7 de enero de 1905 // *Obras Completas IX*. Madrid: Escelicer. 1971. P. 138–144.

## Реализация взглядов И. Канта в эстетическом воспитании школьников

Овчинникова А.Ж. <sup>1</sup>

*dok54@mail.ru* <sup>1</sup>

Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

**Аннотация.** В статье раскрывается специфика эстетического воспитания школьников на основе экспрессивно-выразительного подхода; показана реализация основных признаков прекрасного, описанных И. Кантом, в эстетическом воспитании школьников, определены методики и уровни эстетической воспитанности школьников; доказана эффективность реализации взглядов И.Канта в эстетическом воспитании школьников с использованием информативной технологии «создание мультфильма». С помощью критерия  $\phi^*$  – угловое преобразование Фишера доказана эффективность реализации идей И. Канта в эстетическом воспитании школьников.

**Ключевые слова:** взгляды И. Канта, эстетическое воспитание, школьник, экспрессивно-выразительный подход.

**Введение** Отличительной чертой современного эстетического воспитания школьников является изменение содержательно-целевых установок, направленных на формирование эмоционально-выразительных образов, умений воспринимать, понимать и создавать прекрасное с использованием современных информационных и научных достижений. С позиций экспрессивно-выразительного подхода они позволяют на более высоком уровне эстетически преобразовывать мир.

Существенным вкладом в теорию эстетического воспитания стали воззрения и взгляды И. Канта, связанные с пониманием экспрессивной природы всех эстетических процессов и явлений. Однако неиспользование и недопонимание некоторых методологических положений философа в практике школы препятствует изучению феномена и актуализирует проблему исследования: Какова эффективность реализации идей И. Канта в современном эстетическом воспитании школьников при использовании технологии «создание мультфильма»?

**Целью статьи** является определение эффективности реализации идей И. Канта в современном эстетическом воспитании школьников при использовании технологии «создание мультфильма».

**Методология.** Методологической основой эстетического воспитания школьников является экспрессивно-выразительный подход, разработанный М.М. Бахтиным, А.И. Буровым, А.Ф. Лосевым, Л.П. Печко, который опирается на чувственно-образное, эмоционально-оценочное и интеллектуальное познание природы и искусства [4]. В основе этого подхода лежат взгляды И. Канта о прекрасном с позиции априоризма. Суждение эстетического вкуса выводится философом из внутреннего чувства «гармонии в игре душевных сил» [3]. В соответствие с этим, прекрасное рассматривается с точки зрения «эстетической видимости», т. е. сферы, где существует красота и «свободной игре» [3], предполагающей существование красоты в реальном и условном аспектах на основе её объективного и

субъективного. Основным признаком прекрасного является целесообразность, т. е. гармоническая связь целого и части.

В данной статье моделирование прекрасного в эстетическом воспитании школьников осуществляется на основе экспрессивно-выразительного подхода и опирается на четыре признака, предложенные И. Кантом: качество, количество, отношение, модальность. К каждому признаку даются пояснения:

*Первый признак* характеризуется оценкой прекрасного, связанной с «приятным ощущением», благоговением к нему.

*Второй признак* определяется неким «душевым состоянием», которое можно соотнести с «познанием вообще». Благодаря свободной игре воображения и рассудка возникает оценка, порождающая всеобщий опосредованный характер в эстетическом суждении о прекрасном.

*Третий признак* характеризует красоту как форму целесообразности предмета, поскольку она воспринимается в нём без представления о цели. Но незаинтересованностью и бесцельностью обладает только чистая красота, которая связана с красотой природы, например красота цветка. Сопутствующая красота предполагает цель и интерес. Именно в ней реализуется эстетический идеал, которым, например, является красота человека.

*Четвёртый признак* связан с символом выражения эстетических и нравственных идей, дающим импульс к познанию и творчеству [2].

Эти пояснения синтезируются в следующем определении: Красотой вообще (все равно, будет ли она красотой в природе или красотой в искусстве) можно назвать выражение эстетических идей [3].

Чтобы реализовать взгляды И. Канта о прекрасном с использованием экспрессивно-выразительного подхода были разработаны две серии заданий, формирующих умения определять: а) выразительность цвета и его связь с передачей состояния природы; б) средства художественно выразительности в искусстве и их связь с созданием объектов прекрасного в соответствии с эстетическим идеалом.

В соответствии с первым признаком, выделенным И. Кантом, школьникам предлагалось посмотреть видеофильм об осенней природе, выделить первичную эмоцию, возникшую при восприятии, и ответить на вопросы: *Понравился ли фильм? Что ты почувствовал, после просмотра осеннего леса? Что ты почувствовал, когда увидел...? Какие эмоции отражают поступок главного героя?*

Реализация второго признака связана с вопросами: *Как бы ты изобразил красоту осенней природы и главного героя? Какие средства выразительности ты использовал бы, чтобы передать состояние природы?*

Третий признак осмысливался на основе целесообразности выбора школьниками средств художественной выразительности прекрасного в искусстве в соответствии с эстетическим идеалом. Детям предлагались вопросы: *Если бы ты был режиссером, то какие цвета ты использовал, чтобы передать свои эмоции и чувства от осенней природы? Какую музыку*

*ты подобрал бы к объектам осенней природы, чтобы передать её состояние? Какие средства было бы целесообразно использовать? Опиши, как бы ты передал настроение, изображая объекты осенней природы (неба, реки, леса)?*

Далее школьник сравнивали образ осени в картинах «Золотая осень» И. И. Левитана, «Золотая осень» В. Д. Поленова, «Рябинка» И. Э. Грабаря» с тем, что они представляли себе и отвечали на вопрос: *Какие музыкальные инструменты передают спокойствие и созерцательность, печаль и тревогу в предложенном фрагменте фильма? Какие музыкальные фрагменты ты использовал для создания мультфильма?*

Четвёртый признак, связанный с игрой воображения духовных сил, реализуется в творческой деятельности школьников при создании ролика или мультфильма на уроке изобразительного искусства или во внеурочной деятельности по определённому сценарию. Этот процесс осуществляется на основе следующего алгоритма: 1. Выделение основной идеи сценария; определение образов осеннего леса, их образной характеристики; выбор техники и материала для создания выразительного образа в мультфильме, способствующего передачи эмоций в соответствии с сюжетом. 2. Распределение ролей в коллективной творческой деятельности, детальная раскадровка сценария. 3. Выделение характерных черт героев, передача их настроения, образов через цвет, форму, мимику, одежду героев, их походку. 4. Озвучивание персонажей, передача интонации, раскрывающей чувства и переживания героев. 5. Монтаж, звуковое оформление, просмотр видеоролика (мультфильма), обсуждение итогов.

Диагностическими методиками исследования эффективности реализации взглядов И. Канта в современном эстетическом воспитании школьников явились модернизированная нами методика «Семантический дифференциал» (SD) Ч. Осгуда [1], которая позволила определить силу и адекватность проявления эмоционально-оценочных и экспрессивно-эстетических суждений о прекрасном у школьников, и анализ творческих работ школьников при создании мультфильма.

Исследование проходило в 2024 г. в МБОУ СОШ №24 им. М.Б. Раковского г. Липецка. Было изучено 124 респондента в 3 классах. Школьникам были предложены 12 пар прилагательных, характеризующих эмоционально-оценочные суждения школьников о прекрасном в созданном ими мультфильме: *красивая – некрасивая; радостная – печальная; милосердная – жестокая; яркая – тусклая; светлая – тёмная; тихая – громкая; тёплая – холодная; нежная – грубая; мягкая – резкая; лёгкая – тяжёлая; приятная – неприятная; удивительная – обычная.*

Мера качества силы эмоций, в экспрессивно-выразительных суждениях школьников определялись весовыми коэффициентами по шестибалльной шкале: X<sub>1</sub> (очень сильная, яркая); X<sub>2</sub> (средняя); X<sub>3</sub> (не очень сильная); X<sub>4</sub> (не очень слабая); X<sub>5</sub> (слабая); X<sub>6</sub> (очень слабая). Качественная характеристика экспрессивно-выразительных суждений рассматривалась как отношение

суждений с сильно выраженной экспрессивностью ( $\pm 3$  балла), к общему числу суждений, определяемых в баллах.

$$\beta_{c_i} = \frac{n_i}{N_i} \text{ где } \beta_{c_i} - \text{коэффициент силы эмоции, } n_i - \text{число высших баллов,}$$

характеризующих сильную экспрессивность;  $N_i$  – общее число баллов, полученных всеми респондентами.

Мерой качества адекватности эмоций являлось отношение адекватных

$$\text{ответов } \beta_{a_i} = \frac{n_i}{N_i} \text{ где } \beta_{a_i} - \text{коэффициент адекватности эмоции, } n_i - \text{число}$$

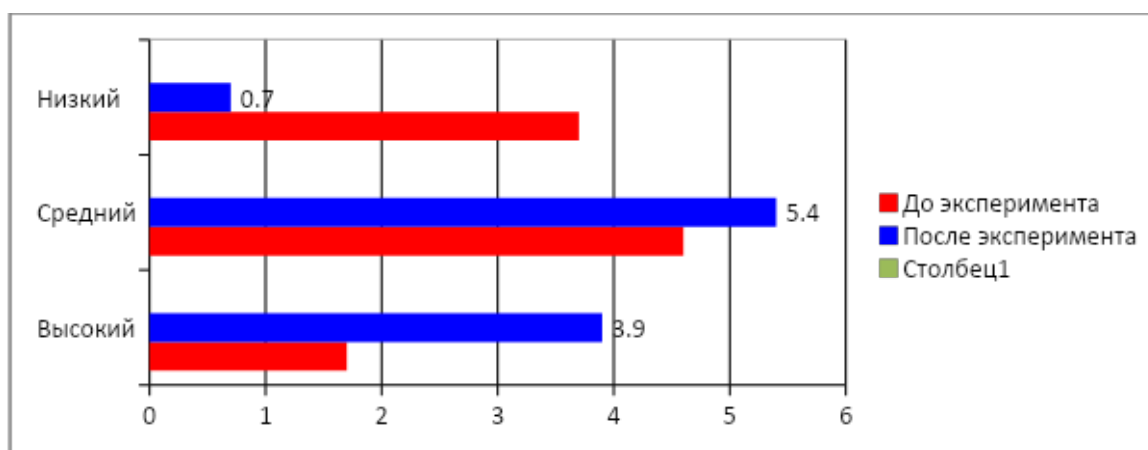
высших баллов, характеризующих адекватность эмоции;  $N_i$  – общее число баллов, полученных всеми респондентами.

**Результат.** Анализ результатов исследования в соответствие со шкалой оценки, представленной в методике семантического дифференциала Ч. Осгуда, и анализе творческих работ школьников при создании мультфильма, позволил выявить три уровня их эстетической воспитанности в соответствии с идеями И. Канта.

*Высокий уровень* – школьники с удовольствием смотрят фильм о природе, проявляя интерес к различным выразительным деталям, у них возникают яркие образы, в которых выделяются выразительные экспрессивные детали, метафоры, сравнения, олицетворения, силой и адекватностью экспрессивно-выразительных суждений на основе их целесообразности, наличие символов, раскрывающих эстетические и нравственные идеи прекрасного в природе и искусстве и творчестве при создании мультфильма или видеоролика, развитое воображение.

*Средний уровень* – интерес и удовольствие при просмотре фильма у детей возникает фрагментарно, выразительные признаки объектов связаны с жизненным опытом, его переживаниями, не всегда характеризуются силой и адекватностью в передаче образа, выразительные экспрессивные детали в творчестве практически не наблюдаются, оригинальность и выразительность в создании творческих образов в мультфильме проявляются слабо, школьник не всегда может объяснить целесообразность использования выразительных средств в творчестве.

*Низкий уровень* – интерес и удовольствие к эстетическим объектам в фильме практически не проявляются; школьники выделяют не столько эстетические выразительные свойства объектов, сколько внешние признаки, присущие объектам природы вообще, они схематичны, сила и адекватность эмоций и чувств проявляется слабо, дети не могут объяснить целесообразность использования выразительных средств в создании прекрасных образов, суждения о прекрасном поверхностны; наблюдается отсутствие экспрессивно-выразительных суждений, воображение не развито, оригинальность отсутствует. Уровни эстетической воспитанности детей до и после эксперимента представлены на рисунке 1.



*Рисунок 1 – Уровни эстетической воспитанности детей до и после эксперимента*

Анализ результатов до эмпирического исследования по методике семантического дифференциала Ч. Осгуда (SD) и анализ творческих работ обучающихся при создании мультфильма (Рисунок 1) показал, что на высоком уровне находилась 17,0% респондентов; на среднем уровне – 45,6% респондентов; на низком уровне – 37,4% респондентов. Наиболее низкие результаты были получены по следующим позициям: 1) наличие экспрессивно-выразительных суждений на основе их целесообразности; 2) отсутствие оригинальных выразительных образов в творческой деятельности школьников при создании мультфильма.

После эксперимента были получены следующие результаты: на высоком уровне находились 39,4% школьников; на среднем уровне 54,2%, на низком уровне – 6,4%.

Сравнительный анализ результатов исследования показал, что на высоком уровне после эксперимента результаты увеличились на 22,4%; на среднем уровне – на 8,6%, на низком уменьшились на 31,0%.

Доказательство валидности и достоверности результатов исследования было получено на основе автоматического расчёта критерия  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера до и после эксперимента по высокому уровню;  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.528$ . Полученное эмпирическое значение  $\varphi^*$  до и после эмпирического исследования находятся в зоне значимости  $H_0$  отвергается ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.528$ ).

**Заключение.** Таким образом, экспрессивно-выразительный подход, являющийся методологической основой эстетического воспитания школьников, растворяется в чувственно-образном, эмоционально-оценочном и интеллектуальном познании природы и искусства.

Эстетическое воспитание школьников на основе экспрессивно-выразительного подхода опирается на четыре признака прекрасного, описанных И. Кантом: качество, количество, отношение, модальность. Их реализация осуществляется во внеурочной деятельности в процессе использования информационной технологии, связанной с созданием мультфильма.

На основе методики семантического дифференциала (SD) Ч. Осгуда, творческих работ, связанных с созданием мультфильма, были определены три уровня эстетической воспитанности школьников: высокий, средний, низкий.

Создание мультфильма позволило наиболее эффективно реализовать идеи И. Канта в эстетическом воспитании школьников.

Эффективность реализации идей И. Канта в эстетическом воспитании личности, их валидность и достоверность доказаны с помощью автоматического расчета критерия  $\phi^*$  – угловое преобразование Фишера.

#### **Список литературы**

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии и субъективной семантики. – М.: Наука; Смысл, 1999. 349 с.
2. Кант И. Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного. //Сочинения: В 8 т. М.: ЧОРО, 1994. Т.2. 429 с.
3. Кант И. Критика способности суждения //Сочинения: В 6т. – М., 1966. Т.5.390 с.
4. Печко Л. П. Проблемы активизации креативности подростков в художественно-эстетической среде: монография. М.:ИХОиК РАО, 2016.– 160 с.

### **Учебно-воспитательная практика обучения старшеклассников духовным основам, нравственным ценностям и патриотическим ориентирам посредством изучения мемориальной литературы**

Одишвили Г.Н. <sup>1</sup>

karra433@gmail.com <sup>1</sup>

«Школа № 1538» Департамента образования города Москвы

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования ценностных ориентиров молодежи; описаны проблемы поиска ценностных ориентиров для молодежи, которые являются ключевыми в вопросах воспитания.

**Ключевые слова:** история, историческая личность, образ, школьник, эмпирическое исследование, отношение, оценка, мемориальная литература, исторические персоналии, воспитание патриотизма в старшей школе.

*«Одна из важнейших задач сохранения России на этом пути – это сохранение исторической памяти. Помнить и не позволить никому перечеркнуть эту память.*

*Это – приоритет государства»*

**ПУТИН В.В.**

**Введение.** Воспитание молодёжи, содержание школьной программы – эти темы стали часто поднимать в обсуждениях последнее время. Причины для этого есть и очень веские. Президент РАО, академик Н.Д. Никандров обращал внимание на то, что «вопросы воспитания решаются плохо. И подлинная причина – не в неумении учителей, а в том, что в нашем российском доме так и нет согласия в ценностях, на которых можно и нужно воспитывать молодёжь» [1].

В представленной статье поднимаются вопросы необходимости изучения исторических персоналий в ходе изучения обучающимися старшей



школы мемориальной литературы на уроках истории. Этот вид работы рассматривается как ресурс комплексного воспитательного воздействия на молодежь, а также элемент формирования патриотического сознания. Выявлено место и роль мемориальной литературы в решении проблем как гражданско-патриотического, так и в особенности духовно-нравственного воспитания старшеклассников. В статье также особое внимание уделяется вопросам, связанным с координированием применяемых средств патриотического воспитания с этапами развития личности подростков и прежде всего становления их ценностной сферы. В статье также имеют место конкретные примеры из педагогической практики автора, на которых подчеркивается значение научно-исследовательской деятельности, формирование патриотических чувств, качеств для становления и выражения личностно-гражданской позиции. Также на примере деятельности великого русского философа И. Ильинского, рассматривающего патриотизм как духовное состояние, возникающее у личности, только в процессе самостоятельного, подлинного и предметно-духовного опыта, сформулированы основные направления и задачи педагогов, по созданию условий, в которых ученики вырастают настоящими патриотами [2].

**Актуальность исследования** подтверждается прежде всего личным мнением автора (сформированным в процессе многолетней работы в средней общеобразовательной школе), что советский период наиболее выдающимся в отношении вопросов воспитания и формирования патриотизма у молодежи. Несмотря на негативные моменты в истории развития России, надо стремиться к сохранению всего положительного и продолжить движение вперед, это означает что надо говорить обо всём, а не замалчивать отдельные факты. Брать лучшее исходя из опыта и двигаться дальше. В особенности это касается вопросов изучения исторических персоналий в процессе чтения литературы на уроках истории, содержащей в себе памятную информацию, способствующей формированию патриотического сознания у обучающихся старших классов. Как повлиять на сохранение исторической памяти у обучающихся старших классов.

В ходе анализа литературы и личного опыта работы нами установлено, что процессе изучения мемориальной литературы школьники учатся:

- различать и комментировать факты, события и явления истории;
- запоминать и обобщать полученную историческую информацию;
- понимать правомерность имеющихся разных точек зрения;
- развивать понимание и познавательную активность;
- выделять главное в историческом материале;
- критически оценивать изученную историческую информацию;
- логично и аргументированно анализировать изученные факты и события в истории;
- осмысливать ценности и формировать личностное отношение к отдельным личностям и событиям в истории государства.



Рис.1. Основные структурные компоненты патриотического воспитания старших школьников на уроках истории [3]

**Методология.** На основном отрезке исследования проводилось сравнение и сопоставление результатов, которые были получены на следующих этапах экспериментальной работы – на констатирующем и контрольном, также проводилась статистическая обработка данных, систематизация и обобщение. Полученные данные в ходе экспериментальной работы обрабатывались с помощью метода математической статистики – t-критерий Стьюдента, направленный на проверку ранее выдвинутых гипотез по связанным выборкам. В исследовании независимой переменной может считаться целенаправленное воспитательное воздействие педагогов на учащихся старших классов с использованием мемориальной литературы, на основе разработанной модели. Зависимой переменной являются показатели критериев уровня сформированности патриотизма, по которым оценивается динамика компонентов в структуре патриотизма у старшеклассников. Продуктивность (эффективность) разработанной модели подтверждается прогрессивной динамикой показателей уровня сформированности всех компонентов в структуре патриотизма. Такая динамика определяется путем получения двух срезов – начальном (констатирующий этап экспериментальной работы) и завершающем (контрольном этапе экспериментальной работы) [4].

**Патриотическое сознание.** Уровень сформированности патриотического сознания определялся нами по критерию «мотивация». Методика для диагностики данного компонента – методика Д.В. Григорьева «Патриотизм и как я его понимаю». Данная методика была адаптирована с учетом возраста учащихся и специфики использования мемориальной литературы в качестве основного средства формирования патриотизма.

**Патриотическое отношение.** Диагностика уровня сформированности патриотического отношения проводилось при помощи методики Т.М.

Масловой «Незаконченное предложение». Диагностика проводилась дважды – на начальном этапе (констатирующий этап эксперимента) и на завершающем (контрольный этап эксперимента) этапе.

**Патриотическое поведение.** Сформированность данного компонента в структуре патриотизма диагностировалось с использованием методики изучения мотивов участия школьников в патриотической деятельности (Л. В. Байбородова). Для адаптации данной методики к теме нашего исследования была проведена коррекция в вопросах – уточнение видов деятельности, а именно патриотической направленности деятельности учащихся. Таким образом, при первичной математической обработке данных результатов диагностик на начальном и завершающем этапах, можно отметить значимые изменения в экспериментальной группе. В целях определения статистических различий и доказательности эффективности проделанной работы и выдвинутых ранее гипотез нами проведена вторичная статистическая обработка результатов исследования. Нами использовался метод t-критерий Стьюдента. Выборки участников эксперимента в группах – связанные, поскольку они объединены следующими параметрами: учащиеся посещают одну школу, примерно одинаков возраст учащихся, учащиеся являются членами одного класса, посещают школьные уроки по одному расписанию, предметы ведут одни учителя. Для нашего исследования было наиболее важно – снижение показателей низкого уровня (т.е. уменьшение количества учащихся, демонстрирующих низкий уровень патриотизма). Для каждой из групп (экспериментальной и контрольной) проведены расчеты отдельно.

**Вывод.** Полученные данные позволяют констатировать достоверность выдвинутой гипотезы и результативности разработанной автором и апробированной модели формирования патриотизма обучающихся и педагогического алгоритма ее реализации с использованием воспитательного эффекта мемориальной литературы, состоящего из цикла последовательных действий и основанного на совокупности общих и специальных методических принципов, педагогических условий обучения и воспитания, проектирующих воспитательную среду, интегрированных с комплексом инновационных и традиционных образовательных методов и технологий.

Анализируя сложившееся в России положение, В.В. Путин неоднократно подчеркивал, что само понятие «патриотизм» иногда интерпретируется в ироническом и даже бранном смысле. Тем не менее для большей части российских граждан оно имеет свой первоначальный смысл с положительным содержанием. Это, прежде всего, чувство гордости перед своим Отечеством, стремление преумножить ее славу. Если указанные чувства свободны от национальной кичливости и честолюбия, в них нет ничего плохого. Чувство гордости является кладью мужества, выдержки, веры и надежды. Потеряв патриотизм, мы можем потерять национальную гордость, а следовательно, мы не будем существовать как народ, способный на огромные свершения».

**Заключение.** Таким образом в качестве заключения необходимо отметить, что выполненное *теоретическое и практическое исследование позволило обобщить то, что при изучении школьниками мемориальной литературы* можно решить принципиально важные задачи по патриотическому воспитанию, сформулированные ниже:

- запоминание и анализ обучающимися процессов, явлений, фактов, событий, связанных с жизнью и деятельностью народа в различные исторические периоды;
- развитие у учащихся старших классов способностей к аргументации, объяснению исторических событий, связанных с жизнедеятельностью людей;
- доведение до школьников мысли о возможности существования противоположных точек зрения, необходимости отхода от однозначных оценок исторических личностей и событий;
- формирование отношения как степени независимости и скорости манипулирования освоенными компонентами познавательного опыта: историческими понятиями, конкретными фактами, значимыми событиями, историческими процессами, явлениями, связанными с проявлением патриотизма;
- поощрение творческой активности и познавательной позиции в процессе осознания жизни и деятельности важных исторических деятелей, в ходе изучения мемориальной литературы;
- развитие у обучающихся умений и навыков вычленять главные моменты в исторических событиях и фактах, анализировать, способность давать оценку историческим событиям и фактам, а также жизни и деятельности известных личностей, их ценностным ориентациям в проекции к собственным воззрениям и позициям, проводить сравнение, находить аргументы для оценки их деятельности;
- способность уверенно пользоваться историческими материалами (мемориальная литература, архивные документы, печатные СМИ, журналы, листовки того времени), критически мыслить в отношении полученной информации, анализировать ее на предмет соответствия с другими источниками;
- развитие способностей опираясь на аргументы комментировать исторические сведения во взаимосвязи с историческими личностями и конкретными событиями, связанными с проявлением патриотических чувств в подобной исторической ситуации;
- применение полученных знаний для обогащения своего социального опыта и для рефлексии;
- происходит осознание ценностей в виде жизненных поступков, являющихся выражением определенных общественных идеалов (эстетические, политические, нравственные, правовые и др.), а также ценностей, прошедших через личный жизненный опыт и входящих составной частью в общую структуру личности в виде индивидуально-личностных ценностей, выступая одним из компонентов;

– осуществляется формирование отношения обучающихся к историческим персонам и участникам событий. В этом случае у старших школьников происходит формирование нравственных качеств личности, таких как чувства патриотизма, собственная жизненная и патриотическая позиция. У старшеклассников формируется способность к «историческому переносу», который подтверждается способностью школьников применять исторические факты и знания о персоналиях, интерпретировать происходящие события, процессы, явления на уровне патриотических убеждений, а также в нестандартных ситуациях;

– увеличивается время, отводимое школьниками на самостоятельную работу, а следовательно, возрастает деятельностная активность старших школьников, возрастает интерес к историческому прошлому и наследию страны.

#### **Список литературы:**

1. Новиков, А. М. Развитие отечественного образования : (полюс, размышления) / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.
2. Ильинский И. А. Гражданином быть обязан : (о некоторых вопросах свободы и ответственности молодёжи) / И. А. Ильинский. М. : Знание, 1973. – 64 с.
3. Одишвили Г.Н. Особенности формирования образовательной системы гражданско-патриотического воспитания молодежи на основе изучения мемориальной литературы // Преподавание истории в школе. 2020. № 9. С. 72-75.
4. Одишвили Г.Н. Психолого-педагогические условия воспитания патриотизма у старших школьников на уроках истории с использованием потенциала мемориальной литературы // Высшее образование сегодня. / 2021.№ 6. С. 30-37. DOI: 10.25586/RNU.NET.21.06.P.30

### **Повышение мотивации сотрудников к обучению в области защиты информации как один из способов повышения культуры информационной безопасности**

Околот Д.Я. <sup>1</sup>

*d.y.okolot@yandex.ru* <sup>1</sup>

Балтийский информационный техникум

**Аннотация.** В статье рассматривается проблематика формирования культуры информационной безопасности у сотрудников предприятия. Основное внимание уделяется человеческому фактору как ключевому аспекту обеспечения информационной безопасности организации.

**Ключевые слова:** информационная безопасность, культура информационной безопасности, обучение сотрудников, защита информации.

Согласно статистическим исследованиям, не подлежит сомнению факт, что более двух третей всех убытков, которые несут компании в результате утечки конфиденциальных данных и которые имеют ярко выраженный злонамеренный характер, являются результатом действий работников компании [1].

Человеческий фактор является слабым звеном в системе информационной безопасности предприятия, поскольку именно он может

выступить наиболее вероятным источником угроз информационной безопасности. В отличие от программных и технических средств, которые могут быть развиты и усовершенствованы, поведение человека не может быть полностью контролируемым и предсказуемым.

Независимо от наличия передовых технологий и систем безопасности, хорошо продуманной политики безопасности и средств защиты, один небрежный, непоследовательный или недостаточно обученный человек может стать слабым звеном, через которое будет возможна реализация угрозы или нарушение политики информационной безопасности.

Любое предприятие концентрирует имеющиеся в его распоряжении ресурсы (информационные, экономические, технические и др.) на решение бизнес-задач, игнорируя угрозы, обусловленные человеческим фактором. Можно сколько угодно модернизировать и обновлять программные и технические средства, но они, по большому счету, выступают лишь в качестве инструментария для организации системы информационной безопасности предприятия. Поэтому в первую очередь, именно от поведения сотрудников будет зависеть, насколько грамотно будет разработана и внедрена политика безопасности на предприятии.

Важно отметить, что ИБ-специалисты и эксперты в области безопасности осознают значимость таких мер, как управление паролями, администрирование и настройка прав учетных записей пользователей, предотвращение фишинговых атак, организация сетевой безопасности и т.п. Однако предприятиям по-прежнему не хватает культуры информационной безопасности для управления рисками безопасности, связанными, в частности, с деятельностью работающего на них персонала. Использование техники социальной инженерии в компьютерных атаках считается одним из самых успешных методов, поскольку такие техники основаны на манипуляции сознанием людей с использованием психологических приемов и последующим выманиванием конфиденциальной информации и атрибутов доступа к информационной системе.

В настоящее время бытует мнение, что компьютерные атаки, основанные на применении методов социальной инженерии, являются наиболее успешными, так как в их основе лежат психологические приемы для манипулирования людьми с целью получения от них информации и атрибутов доступа к ресурсам информационной системы предприятия [8].

Для предотвращения инцидентов в сфере ИБ предприятия, связанных с человеческим фактором, необходимо обеспечить достаточную цифровую грамотность сотрудников. Это можно достичь через внедрение регулярных обучающих курсов и тренингов по безопасности информации. Сотрудникам следует постоянно напоминать о признаках и способах обнаружения фишинговых атак и других возможных сценариях действий киберпреступников.

Недостаточная культура информационной безопасности сотрудников может привести к серьезным последствиям для предприятия, поэтому необходимо принимать все необходимые меры для повышения уровня их

знаний и навыков в области ИБ. Ошибки сотрудников – ключевая угроза безопасности крупных предприятий. Согласно отчету [2], в настоящее время более 95% инцидентов в данной области вызваны человеческими ошибками.

Только 25% страховых программ покрывают случаи, связанные с ошибкой или халатностью сотрудника (в то время как риски, связанные с внешними вторжениями злоумышленников, охвачены на 80%) [3].

На практике существует ряд кибератак, которые представляют потенциальные угрозы информационной безопасности предприятия. Одним из наиболее распространенных методов является социальная инженерия, которая является эффективным способом манипулирования людьми с целью получения конфиденциальной информации или паролей для доступа к системам и сервисам.

Поэтому формирование у сотрудников культуры информационной безопасности должно являться важной частью стратегии защиты предприятия от угроз в области ИБ. Методы обучения как элемент формирования такой культуры должны включать в себя основные правила безопасного поведения в сети, знакомство с методами фишинга и социальной инженерии, а также освоение процедур реагирования и уведомления вышестоящего начальства на потенциальные угрозы.

В целом, осведомленность сотрудников и их правильное поведение в сети являются неотъемлемой частью общей безопасности предприятия в цифровой среде и помогает снизить риски кибератак и утечки важной информации.

На состояние информационной безопасности на предприятии оказывают влияние важные факторы, такие как: знание пользователями основных правил ИБ и их способность применить приобретенные знания при осуществлении рабочих обязанностей.

Понятие «культура информационной безопасности» было введено совместно с проф. И.Д. Рудинским в работе [4]. Соответственно, под культурой информационной безопасности мы будем понимать «систему знаний, умений и навыков в области информационной безопасности, обеспечивающую их последующее применение носителем этой культуры с целью достижения необходимого и достаточного уровня информационной безопасности личности» [4].

По нашему мнению, в качестве основных признаков культуры информационной безопасности могут выступать [9]:

- способность получать информацию из различных источников;
- способность проанализировать и отсортировать полученную информацию по критериям достоверности, полезности и безопасности;
- способность отобрать полезную информацию из общего массива данных;
- способность управлять распространением информации не в ущерб себе и другим членам общества.

Говоря о сфере осуществления профессиональной деятельности, понятие конфиденциальности, прежде всего, относится к принципам

взаимодействия с конфиденциальными данными, с которыми работает при осуществлении бизнес-задач каждое предприятие вне зависимости от масштабов и направления деятельности. Многочисленные исследования в области ИБ свидетельствуют, что утечка информации, ее несанкционированное изменение и удаление данных случается не по вине из-за действий злоумышленников из глобальной сети, а по вине сотрудников предприятия. В этом случае имеют место быть преднамеренные и непреднамеренные случаи утечек конфиденциальной информации. В данном контексте можно привести следующие примеры:

1. Сотрудники по ошибке могут отправить конфиденциальную информацию, которая не была предназначена для третьих лиц, на неправильный адрес электронной почты;
2. Сотрудники переносят конфиденциальные и ценные данные на внешние накопители информации (флешки, жесткие диски), которые впоследствии могут быть потеряны или украдены;
3. Несоблюдение принципа неразглашения информации может привести к ситуации, когда сотрудники могут передавать атрибуты своей учетной записи другим коллегам или злоумышленникам;
4. Распечатанные конфиденциальные данные на принтере, оставленные без внимания, могут быть доступны посторонним лицам.

Вышеприведенные случаи могут возникнуть по причине недостаточного уровня культуры информационной безопасности среди сотрудников компании.

Профессиональная культура информационной безопасности остаётся исходным элементом, базисом и основным детерминантом для других отраслей, профессий и общегражданской сферы деятельности [5].

Целью формирования культуры информационной безопасности у сотрудников является развитие базовых компетенций, важных для решения потенциальных проблем безопасности на предприятии и противодействия потенциальным угрозам.

Формирование культуры безопасности у сотрудников представляет собой ключевой момент, который помогает достичь баланс между знаниями и действиями в области безопасности. Важно, чтобы сотрудники не только знали о возможных угрозах и принципах безопасности, но и разделяли их, осознавая важность их соблюдения.

Недостаточно теоретических знаний о возможных угрозах безопасности, если сотрудники не применяют их на практике. Небрежное отношение к обязанностям может вызвать серьезные последствия для компании, поэтому важно, чтобы сотрудники понимали, какие действия должны быть предприняты для предотвращения угроз.

Кроме того, существует разрыв между теоретическими знаниями об угрозах безопасности и практическими навыками их распознавания и предотвращения. Например, сотрудники часто осведомлены о фишинговых атаках, однако не всегда могут надежно различить подозрительную ссылку от легитимной и безопасной.



Формирование культуры ИБ позволяет решить эту проблему, обеспечивая сотрудникам не только теоретические знания, но и практические навыки по распознаванию и предотвращению угроз. Компания должна создать атмосферу, в которой сотрудники чувствуют ответственность за безопасность и понимают, что исполнение обязанностей в этой области – неотъемлемая часть их работы. Это может включать регулярное повышение квалификации, информирование сотрудников о вновь возникших угрозах и способах их предотвращения, а также поощрение и наказание в зависимости от соблюдения правил безопасности.

Таким образом, формирование культуры безопасности у сотрудников позволяет компании обеспечить соответствие между знаниями и действиями, а также в конечном итоге сформировать эффективную систему защиты от возможных угроз безопасности.

Приведем этапы формирования культуры информационной безопасности у сотрудников предприятия:

- во-первых, помочь сотрудникам осознать и прочувствовать ценность информации. Дать им понять, какой вред она может нанести, если попадет в третьи руки;
- во-вторых, выявить, как сотрудники и коллеги работают с конфиденциальной информацией.
- в-третьих, донести проблему безопасности информации до коллектива, совместно с ними обсудить проблемы и найти решение. Все сотрудники компании должны разделять общие ценности по отношению к информации, а еще лучше формировать эти ценности вместе;
- в-четвертых, руководство предприятия должно своим примером показывать соблюдение правил ИБ. В противном случае условия для формирования культуры ИБ не будут созданы, если трактуемые принципы и правила ИБ руководство предприятия игнорирует;
- в-пятых, регулярное проведение обучающих тренингов и семинаров. В случае, если раз в год формально напоминать сотрудникам о правилах ИБ, то существует риск, что они просто забудут о них, так как большинство сотрудников не проявляют особого интереса к данной тематике. Чтобы исправить положение, следует проводить обучение на постоянной основе. Однако нельзя забывать, что конечной целью является не повышение уровня осведомленности, а формирование культуры ИБ, в связи с этим сотрудники должны понимать, для чего им эти знания и уметь их использовать при выполнении рабочих обязанностей;
- в-шестых, мотивация персонала. При внедрении правил ИБ и последующему их соблюдению, не стоит забывать о том базовом условии, которое является основой для создания комфортной рабочей обстановки. Именно проблемы с созданием комфортных рабочих условий становятся причиной того, что сотрудники будут нарушать свои обязанности или пренебрежительно к ним относиться.

Для того, чтобы повысить у сотрудников предприятия интерес в соблюдении правил ИБ, можно использовать несколько эффективных подходов: необходимо правильно и адекватно мотивировать сотрудников, чтобы они осознавали важность соблюдения правил ИБ и активно участвовали в этом процессе. Сотрудники могут участвовать через различные программы обучения, однако такое обучение не всегда бывает продуктивным. В связи с этим необходимо рассмотреть такие варианты, как: изготовление тематических стендов по обучению вопросам информационной безопасности; проведение киберучений сотрудников; анализ последних киберпрактик в сфере ИБ; информационная рассылка с интересными материалами по теме информационной безопасности [7].

Следует констатировать, что мотивационная составляющая никогда не является постоянной и столь же ценной для сотрудников. К сожалению, нет одного лучшего или идеального способа мотивировать. Способы мотивации представляют собой инструменты, которые вовлекают людей в какой-либо процесс, делая его максимально удобным и гибким для разнообразных коллективов.

Стоит подчеркнуть, что формирование корпоративной культуры предприятия является неотъемлемым этапом в его развитии вне зависимости от сферы его деятельности [6]. В процессе осуществления своей деятельности предприятие может использовать информацию, которая может принадлежать к различным категориям конфиденциальной информации: коммерческая тайна, персональные данные, государственная тайна и др. Сотрудники предприятия должны быть предельно сосредоточены, осторожны и внимательны при работе с конфиденциальной информацией. Соответственно, каждый сотрудник обязан:

- нести ответственность за сохранность информации, доступ к которой предоставлен ему, согласно его служебным обязанностям;
- периодически проходить проверку знаний нормативных требований, требуемых при работе с информацией ограниченного доступа;
- обладать психологической устойчивостью к различным проявлениям общества (коррупция, превышение должностных полномочий, вербовка).

Приведем методы, способствующие формированию культуры ИБ у сотрудников предприятия:

1. Проведение очных инструктажей. Инструктажи могут быть как вводные, повторные, так и внеплановые инструктажи, рассматривающие факты нарушения правил ИБ. Инструктажи проводятся в очной форме, в ходе инструктажа проводится встреча с руководителем или ИБ-специалистом и в конце должны быть поставлена в журнал инструктажей по ИБ подпись инструктируемого сотрудника. Во время инструктажей также возможны ответы на вопросы сотрудников по инструктируемой тематике.

2. Регулярное дистанционное информирование о вопросах ИБ путем массовой рассылки по корпоративной электронной почте. ИБ-

специалисты или сотрудники ИБ-отдела формируют и отправляют информационную рассылку с материалами, иллюстрациями и описаниями, помечаемые флагом "срочно" и/или "важно". Такие материалы могут привлечь внимание сотрудников, если они необычны, содержат полезную информацию и не слишком технические или скучные.

3. Обязательное дистанционное обучение по актуальным вопросам ИБ в формате прохождения электронных обучающих курсов. Обучающие курсы могут включать следующие материалы: слайды, презентации, демонстрационные ролики, интерактивные упражнения, промежуточные и итоговые тесты, практические задания и другие материалы. Такие курсы могут быть опубликованы на внутреннем корпоративном или внешнем облачном портале организации.

4. Популяризация ИБ с целью повышения интереса сотрудников к соблюдению правил ИБ на рабочем месте. Для этого могут быть разработаны памятки, плакаты, наглядные пособия, информационные брошюры, сопровождающиеся иллюстрациями и/или яркой инфографикой. Эти материалы направляются сотрудникам во внутренней корпоративной среде.

5. Создание внутреннего ресурса для размещения внутренних и внешних нормативных документов по ИБ на внутреннем доступном для всех сотрудников ресурсе, например, файловом сервере или базе данных.

6. Участие представителей службы защиты информации во внутренних совещаниях и обучающих мероприятиях в организации, а также при рассмотрении вопросов, связанных с обеспечением ИБ, поступающих от сотрудников.

7. Рассылка по корпоративной электронной почте информационных бюллетеней об актуальных угрозах ИБ, а также разработка и предложение оптимальных для сотрудников мер защиты, выбранных с учетом специфики предприятия. Подобные бюллетени могут быть получены как от внешних источников, так и от ИБ-специалистов предприятия.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы: несмотря на самые продвинутое технические решения, всегда необходимо помнить, что информационная безопасность начинается именно с нас, поэтому выработка четких регламентов, развитие культуры ИБ и регулярное проведение обучения в области ИБ – это залог к правильной защите информации на любом предприятии.

#### **Список литературы:**

1. Астахова Л. В. Проблема оценки HR-уязвимости объекта защиты информации // Вестник УрФО безопасность в информационной сфере. – 2011. – № 1. – С. 26–34.
2. Индекс кибербезопасности IBM за 2015 г. IBM 2015 Cyber Security Intelligence Index [Электронный ресурс]. URL: [https://www.ospi.es/export/sites/ospi/documents/IBM\\_2015\\_CyberSecurity\\_Intelligence\\_Index.pdf](https://www.ospi.es/export/sites/ospi/documents/IBM_2015_CyberSecurity_Intelligence_Index.pdf) Режим доступа: свободный.

3. Отчет о глобальном кибервлиянии за 2015 год. ООО «Институт Понемон». 2015 Global Cyber Impact Report. Ponemon Institute LLC [Электронный ресурс]. URL: <https://www.aon.com/attachments/risk-services/2015-global-cyber-impact-report-final.pdf> Режим доступа: свободный.
4. Рудинский И.Д., Околот Д.Я. Формирование культуры информационной безопасности студентов колледжа // Информатика и образование. – 2019. – №(9). – С. 29-36. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-9-29-36>
5. Богданов Д.А. Профессиональная культура специалиста в области защиты информации // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (293). – С. 27-31. DOI: 10.47438/2309-7078\_2021\_4\_27
6. Архипова И.С., Пантелеймонова Д.Ю. Формирование корпоративной культуры в области информационной безопасности // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/04/81794>
7. Гатиятуллин Т.Р., Сухова А.Р. К вопросу обучения основам информационной безопасности сотрудников предприятия // Международный научный журнал «Символ науки». – 2015. – №15. – С. 128-129.
8. Corradini I., Nardelli E. Social Engineering and the Value of Data: The Need of Specific Awareness Programs // International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics. Advances in Human Factors in Cybersecurity. 2020. Vol. 960. P. 59–65. doi: 10.1007/978-3-030-20488-4\_6
9. Рудинский И.Д., Околот Д.Я. Проблемы и задачи подготовки специалистов по информационной безопасности в системе среднего профессионального образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2017. № 4 (42). С. 63-69.

## **Особенности применения этнокультурного подхода при обучении студентов языковых направлений подготовки китайскому языку**

Островская Е.Н. <sup>1</sup>

*catherine.ostrovskaja@yandex.ru* <sup>1</sup>

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

**Аннотация.** В настоящей статье рассматриваются особенности применения этнокультурного подхода при обучении студентов языковых направлений подготовки китайскому языку. Приводится обоснование, что специфика преподавания китайского языка как иностранного коррелирует не только с психологическими особенностями каждого отдельного индивида, но и с этнопсихологической и этнокультурной спецификой представителей двух наций, самобытности их культур, языков и т.п. Изучаются вопросы развития этнокультурного подхода в педагогике и конституируется его особое значение для образования. Также исследуются цель и задачи этнокультурного образования студентов языковых специальностей, его ориентация на формирование у обучающихся этнокультурной и мультикультурной идентичности, этнокультурной толерантности, развитие этнокультурной компетентности и способности к эффективному взаимодействию в современном мультикультурном мире. Подчеркивается особая значимость страноведческого аспекта при изучении китайского языка. Резюмируется, что только практическое применение знаний об этнокультуре, глубокое «погружение» в иную культуру, стимулирует ее понимание, а сопоставительный анализ особенностей этнокультуры, нацеленный на межкультурную коммуникацию способствует осознанию

культурных ценностей родного этноса. Таким образом, изучение этнокультурных особенностей китайского этноса в контексте применения этнокультурного подхода в педагогике представляет особую важность в процессе обучения студентов китайскому языку.

**Ключевые слова:** этнокультурный подход, диалог культур, принцип культуросообразности, студенты языковых вузов, этнокультурная компетентность, обучение китайскому языку.

### **Peculiarities of ethno-cultural approach in teaching Chinese to language students**

**Abstract:** the article examines the peculiarities of ethno-cultural approach in teaching Chinese to language students. It is substantiated that the specificity of teaching Chinese as a foreign language correlates not only with psychological peculiarities of each individual, but also with ethno-psychological and ethno-cultural specificity of representatives of two nations, identity of their cultures, languages, etc. The article investigates the problem of development of ethno-cultural approach in pedagogy and its significance for educational practice. The article also considers the aim and objectives of ethno-cultural education of language students, its orientation on the formation of students' ethno-cultural and multicultural identity, ethno-cultural tolerance, formation of ethno-cultural competence and ability to interact effectively in the modern multicultural environment. The importance of the country studies aspect of Chinese language learning is emphasized. It is summarized that only practical application of ethno-cultural knowledge contributes to the understanding of other cultures, and comparative analysis of the features of ethno-cultures, aimed at intercultural communication contributes to the awareness of cultural values of the native ethnic group. Therefore, the study of ethno-cultural features of Chinese ethnicity within the framework of ethno-cultural approach in pedagogy is of special importance in the process of teaching Chinese to students.

**Key words:** ethno-cultural approach, dialog of cultures, principle of cultural appropriateness, language students, ethno-cultural competence, Chinese language teaching.

В настоящее время в методике преподавания иностранного языка обучающимся высшей школы в качестве фактора, повышающего эффективность процесса обучения, выступает учет этнопсихологической и этнокультурной специфики. Причиной этому служит тот факт, что освоение иностранного языка коррелирует с психологическими особенностями каждого отдельного студента, а также, что не менее важно, с этнопсихологической и этнокультурной спецификой представителей двух наций, самобытности их культур, языков и т.п. Таким образом, можно заключить, что в процессе преподавания иностранного языка необходимо уделять особое внимание специфическим особенностям межкультурного и этнокультурного взаимодействия. Ориентация на учет этнопсихологической и этнокультурной специфики в обучении отражена в работах многих отечественных и зарубежных ученых (М. М. Бахтин, Е. В. Бондаревская, А. О. Бударина, Я. А. Коменский, Л. И. Корнеева, А. Дистервег, К. Крамш, Э. Сепир, Э. Холл и др.).

Нацеленность на учет специфики этнокультур конститует особую важность этнокультурного подхода в педагогике. Понятие «подход» можно детерминировать следующим образом: совокупность принципов,

определяющих стратегию научно-исследовательской, практической, теоретической и педагогической деятельности.

В качестве ключевого принципа, лежащего в основе этнокультурного подхода в обучении, выступает принцип культуросообразности (А. Дистервег) [5]. Тем не менее, следует отметить, что содержание этнокультурного подхода коррелирует не только с принципом культуросообразности, но и, отвечая на современные тенденции в мире в целом и в области образования в частности, включает в себе новые положения.

Вследствие этого можно резюмировать, что этнокультурный подход в педагогике базируется на принципах культуросообразности (А. Дистервег), диалога культур (М. М. Бахтин) [1], культуротворчества (Е. В. Бондаревская) [2], толерантности (А. О. Бударина, И. Ю. Иеронова, Д. А. Ильина) [4], природосообразности (Я. А. Коменский) [6], межкультурной коммуникации (Э. Холл) [8]. Помимо этого, этнокультурный подход в педагогике конституирует корреляцию образования с этнокультурной средой, этнокультурной просветительской деятельностью, «погружением» в иноязычную культуру и этнокультурным разнообразием. Данный подход сформирован в контексте основных этнокультурных традиций в области образования, для обеспечения в процессе социализации и инкультурации становления этнокультурной и мультикультурной личности (А. О. Бударина, А. А. Ворновская, И. А. Короленко) [3], характеризующейся наличием развитого этнокультурного сознания и компетенций, которая способна воспринимать и ретранслировать разные этнические культуры, а также быть полноценным участником процесса межкультурной коммуникации.

Целью обучения в рамках этнокультурного подхода в педагогике является формирование у обучающихся языковых направлений подготовки этнокультурной и мультикультурной идентичности, способности к межкультурной коммуникации, этнокультурной толерантности, возвращение заинтересованности в изучении, уважения и любви к культурам разных этносов, развитие этнокультурной компетентности и способности к эффективному взаимодействию в современном мультикультурном мире.

В кругу задач, которые конституируют данную цель, можно дифференцировать следующие: 1) сформировать у обучающихся уважение к своей и чужой Родине, поспособствовать развитию этнокультурной толерантности и навыков межкультурной коммуникации; 2) предоставить ключевые знания по этике, психологии, культуре и философии разных этносов; 3) привить интерес к различным этнокультурам, желание их исследовать, предоставить наиболее полные знания о этноконсолидирующем и этнодифференцирующем признаке культуры, о факторах интегрирующих различные этнокультуры, о взаимодействии общечеловеческого и этнического в этнокультурах, об угрозах культурного релятивизма и этноцентризма, об отличительных особенностях этнокультур; 4) развивать этнокультурную компетентность обучающихся, актуализировать их знания в

контексте изучаемых иностранных языков, представить студентам наиболее заметные образцы этнокультуры изучаемого языка.

Важность этнокультурного подхода в образовании конституируют многие ученые. Так, например, К. Крамш в своем труде «Среда и культура в преподавании языков» отмечает, что «фундаментом для преподавания иностранного языка служит культура страны изучаемого языка. Культура способствует достижению сбалансированного комплексного метода обучения, целью которого выступает повышение уровня межкультурной коммуникации» [9]. Э. Сепир также подчеркивает: «Язык не может существовать без культуры, его нельзя отделять от убеждений и способов жизнедеятельности, которые пришли из общества, совокупность этих факторов определяет характер нашей жизни» [10].

Л. И. Корнеева и Ма Жунной в статье «Межкультурная коммуникация в обучении китайскому языку как иностранному» также указывают, что «в процессе преподавания иностранного языка не следует рассматривать культуру знания как главную. Ключевая цель преподавания китайского языка как иностранного – научить студентов владеть китайским языком и соответствующей культурой, а также сформировать навыки ведения коммуникации на иностранном языке» [7].

Необходимо отметить, что изучение особенностей китайского языка и китайской этнокультуры в сравнении с особенностями русского языка и русской этнокультуры вызывает повышение уровня заинтересованности обучающихся языковых направлений подготовки в освоении учебного материала. Причиной этому служит тот факт, что через призму сопоставления родного языка и этнокультуры студенты намного эффективнее познают китайскую культуру, что позволяет им приобрести более глубокие и ценные знания и опыт, а также служит мощным побуждающим стимулом для познавательной деятельности, развивает их критическое мышление и аналитические способности.

Ввиду этого, существенную роль в организации учебного процесса при обучении студентов языковых направлений подготовки играет страноведческий аспект изучения китайского языка, что определяется экономическими, общественно-политическими, культурологическими и научно-методическими причинами. Важность изучения особенностей китайской этнокультуры в процессе преподавания китайского языка обучающимся возможно выявить посредством анализа страноведческого аспекта. Одной из ключевых тем китаеведения является тема китайской культуры, интегрирующая изучение аспектов китайской иероглифической письменности, литературы, искусства, каллиграфии, религии, традиций, быта и т.д. Главными задачами китаеведения являются познание генезиса китайской культуры, знакомство студентов с главными ее феноменами, яркими представителями и наиболее выдающимися образцами. Это продиктовано тем, что благодаря непосредственному изучению традиций и достижений культуры всесторонне познается «дух» китайского этноса, его идеалы и менталитет.

Следует обратить внимание, что этнокультурная компетенция не может быть сформирована посредством применения одной только учебной литературы. В данном контексте особым значением также обладают практические навыки и умения, которые необходимо развивать параллельно с изучением учебных материалов. Данный факт определяется тем, что только применение культурных знаний в практической деятельности, «погружение» в иную культуру делает возможным для индивида глубокое понимание других культур. Кроме того, ориентированный на межкультурную коммуникацию сопоставительный анализ специфики различных этнокультур стимулирует более эффективное понимание этнических ценностей своей родной этнокультуры.

Таким образом, изучение специфических особенностей китайской этнокультуры в рамках этнокультурного подхода в педагогике имеет особое значение в процессе преподавания китайского языка обучающимся языковых направлений подготовки, позволяет сформировать у студентов этнокультурную и мультикультурную идентичность, этнокультурную толерантность, вызвать заинтересованность в изучении, уважение и любовь к культурам разных этносов, а также, способствует становлению этнокультурной компетентности и способности к эффективному взаимодействию в современном мультикультурном мире.

#### **Список литературы:**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 2001. – №1. – С. 17-24.
3. Бударина А. О, Ворновская А. А, Короленко И. А. Социопрагматический подход при обучении бакалавров лингвистики в условиях цифровой образовательной среды // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т 10. – №1.
4. Бударина А. О., Иеронова И. Ю., Ильина Д. А. Межкультурное посредничество в условиях глобализации и "миграционного кризиса" // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. – 2017. – №1. – С. 68-74.
5. Дистервег Ф. А. В. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег; сост. и вступ. ст. В. А. Ротенберга. – М : Учпедгиз, 1956.
6. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Том 1. «Великая дидактика». – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
7. Корнеева Л. И., Ма Жуньюй Межкультурная коммуникация в обучении китайскому языку как иностранному [Текст]. / Корнеева Л. И., Ма Жуньюй // Восточный меридиан. – 2017. – № 1 (159). – С. 164-170.
8. Hall E.T. Beyond Culture. / E.T. Hall. – New York : Anchor books, 1989. – 234 p.
9. Kramsch C. From Practice to Theory and Back Again / C. Kramsch // Context and Culture in Language Teaching and Learning / ed.: M. Byram, P. Grundy. – Oxford [etc.]. : Short Run Press Ltd., 2003. – P. 4–17.
10. Sapir E. Language: An Introduction to the Study of Speech / E. Sapir. – New York : Harcourt, Brace & Co., 1921. – 125 p

**Методический критериально-диагностический комплекс оценки  
эффективности образовательной модели в вузе**



Полицинская Е.В. <sup>1</sup>, Карпов Н.С. <sup>2</sup>

*katy031983@mail.ru* <sup>1</sup>

Юргинский технологический институт (филиал) Национального исследовательского  
Томского политехнического университета

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема повышения качества высшего образования в соответствии с уровнем развития достижений в области производства. Представлена нейродидактическая модель подготовки будущих инженеров в техническом вузе. Эффективность модели подтверждена методическим критериально-диагностическим комплексом оценки образовательных результатов.

**Ключевые слова:** нейропедагогика, вуз, нейродидактическая модель подготовки будущего инженера, критериально-диагностический методический комплекс, высокие образовательные результаты.

**Введение.** Перед современной педагогикой стоит задача постоянного обновления и улучшения качества образовательного процесса в соответствии с уровнем развития современного производства. Непрерывные изменения в экономике влияют на требования к выпускникам вузов. Педагогическая наука должна держать в фокусе внимания изменениями в экономике и производстве, чтобы обеспечить выпускников необходимыми навыками и знаниями для успешной профессиональной деятельности [1].

Исследование различных работ в области совершенствования системы подготовки трудовых ресурсов в системе высшего образования за последнее десятилетие показывает, что проблема повышения качества образования актуальна для многих стран мира. Для ее решения предлагается новый подход к педагогической науке, который будет учитывать достижения в области изучения, как психологии, так и физиологических особенностей человека [2, 3, 4, 5 и др.].

Нейропедагогика синтезирует знания нейроанатомии, неврологии, психологии, базируется, на классических основах педагогики, учитывает индивидуальные особенности развития. Профессор В.Г. Степанов, считает, что нейропедагогика относится к высшей, современной ступени педагогической науки, потому что она использует новейшие научные достижения и технологии для улучшения процесса обучения. Нейропедагогика позволяет лучше понять, как мозг обрабатывает информацию, какие методы обучения наиболее эффективны для разных типов обучающихся, позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого [6, с.1].

М.М. Жасимов отмечал, что современная система образования отчасти находится в кризисе потому, что педагогическая наука не опирается на достижения неврологии [7, с.109].

Таким образом, нейропедагогика становится перспективным направлением развития современного образования.

**Методология.** В качестве базы исследования выбран Юргинский технологический институт (филиал) «Томского политехнического университета».

Были сформированы экспериментальные и контрольные группы. Всего принимало участие 112 студентов третьего курса. Контрольная группа составила 54 студента, в экспериментальной группе было 58 студентов. Аудиторная нагрузка в группах была одинаковой. Образовательный процесс в экспериментальной группе реализовывался по предлагаемой нами модели обучения.

**Результаты исследования.** На основе анализе работ в области применения нейропедагогики нами была разработана нейродидактическая модель подготовки будущего инженера в техническом вузе (рис.1)[8]. .

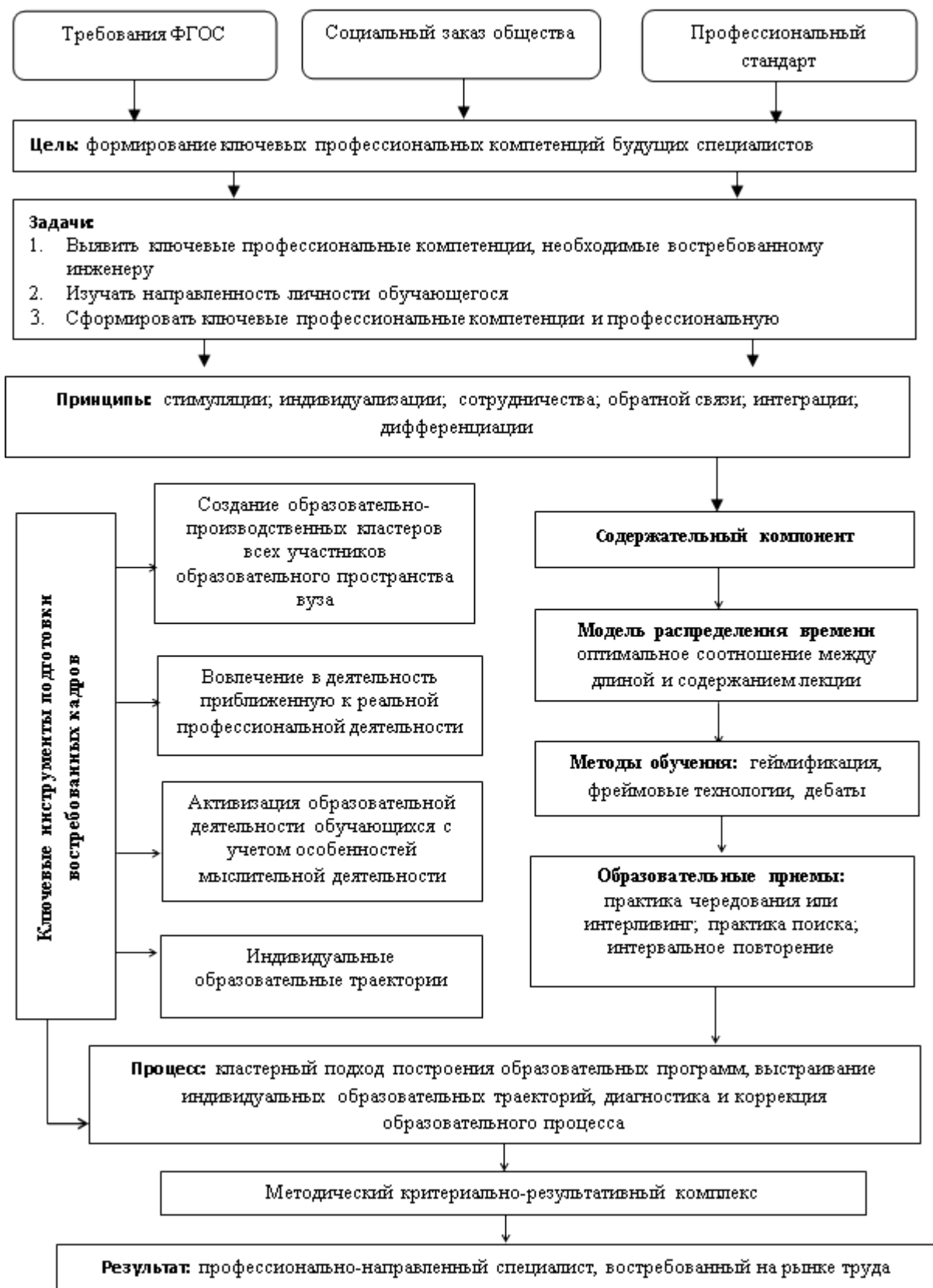


Рис.1 Нейродидактическая модель подготовки будущего инженера в вузе

Особое значение в реализации нашей модели отводится критериально-диагностическому и критериально-результативному блоку.

Диагностика интеллектуальных способностей необходимо осуществлять

Индивидуальные образовательные траектории

во взаимосвязи с другими сторонами личности, что как раз и является отличительной чертой нейропедагогика. Нейропедагогика – это область, которая изучает связь между мозгом и обучением. Она стремится понять, как мозг обрабатывает информацию и как это влияет на обучение. Диагностика интеллектуальных способностей в рамках нейропедагогика должна учитывать не только когнитивные способности, но и другие аспекты личности, такие как эмоциональное состояние, мотивация и социальные навыки. Это позволяет создать более полную картину способностей обучающегося и разработать индивидуальную программу обучения, которая будет учитывать все эти факторы.

При выстраивании индивидуальной образовательной траектории необходимо провести диагностику уровня когнитивного развития, которая включает оценку внимания, памяти, мышления, речи и других когнитивных функций. Также важно учитывать тип высшей нервной деятельности (ВНД), так как он может влиять на особенности восприятия и усвоения информации. Например, для людей с холерическим типом ВНД может быть полезно использовать более динамичные и интенсивные методы обучения, а для флегматиков – более спокойные и систематизированные.

Выявление доминирующей модальности интеллекта позволит выбрать более эффективные методы обучения. А. А. Мальсагов считает, что учёт модальности внутреннего опыта может помочь преподавателям лучше понять, как обучающийся воспринимает и обрабатывает информацию, и как можно адаптировать методы обучения и развития, чтобы лучше соответствовать его индивидуальным потребностям [9].

В нейропедагогике важным фактором является пластичность мозга и нейрогенез. Пластичность мозга – это способность мозга изменяться и адаптироваться к новым условиям и задачам. Нейрогенез – это процесс образования новых нервных клеток в мозге. Оба этих процесса могут быть стимулированы через обучение и тренировку, что позволяет улучшить когнитивные функции и память. Например, если выявлено, что у обучающегося не развит какой-то тип интеллекта, то необходимо разработать индивидуальный образовательный маршрут, который будет направлен на его развитие. Например, если у студента слабо развито пространственное мышление, то можно использовать задания и упражнения, которые помогут развить эту способность. Это позволит ему лучше усваивать материал и повысит его успеваемость.

Таким образом, задачей нейрообразования является создание условий для развития когнитивных способностей и потенциала каждого обучающегося.

Для подтверждения эффективности реализуемой нами модели достигалось с помощью методического критериально-результативного комплекса, включающего в себя следующие методики (рис.2).

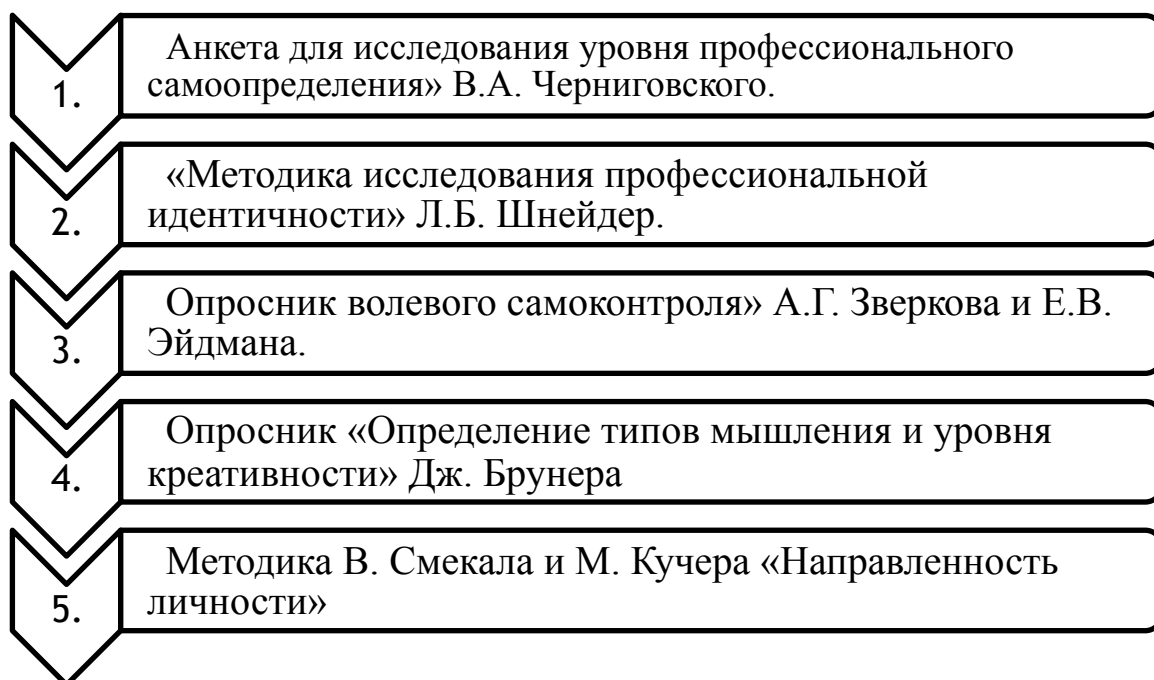


Рис.2 Методический критериально-результативный комплекс

Выбранные методики в полной мере отвечают требованиям надежности и валидности, с помощью которых можно оценить эффективность педагогической модели.

Для подтверждения эффективности предлагаемой нами нейродидактической модели подготовки трудовых ресурсов в экспериментальной группе и в контрольной группе авторами был проведен анализ результатов критериально-результативного методического комплекса.

1. В процессе реализации предлагаемой нами модели было установлено, что студенты в экспериментальной группе имеют высокий (73%) и средний (27%) уровень профессионального самоопределения. Низкого уровня в данной выборке испытуемых не выявлено. Высокий уровень профессионального самоопределения свидетельствует о том, что студент имеет мотивацию и настойчивость в достижении своих целей, а также готовность к обучению и развитию своих навыков, имеет устойчивый познавательный интерес к профессиональным знаниям.

В контрольной группе студенты показали худшие результаты. Высокий уровень был выявлен у 38% студентов, средний 36% и низкий соответственно у 26% обучающихся.

2. Достигнутая позитивная идентичность наблюдалась у 83% студентов экспериментальной группы и 56% в контрольной. Достигнутая идентичность свидетельствует о высоком уровне профессионального самоопределения и готовности к обучению и развитию в выбранной области.

3. Высокий уровень общего индекса волевого самоконтроля продемонстрировало большинство студентов в экспериментальной группе, что говорит обучающиеся способны сознательно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями.

4. Исследование особенностей типов мышления студентов показало, что наибольшую выраженность у студентов экспериментальной группы имеет символическое мышление (69%). Анализ контрольной группы выявил недостаток в развитии данного вида мышления (47%). Развитое символическое мышление у студентов технических специальностей позволяет лучше понимать сложные концепции и абстрактные идеи, а также применять их в практических ситуациях.

5. В экспериментальной группе изменения в направленности личности имеют более существенные отклонения. Большая часть студентов экспериментальной группы ориентирована на задачу (68%). Студенты, ориентированные на задачу, обычно активно участвуют в учебном процессе, задают вопросы и работают над проектами. Они проявляют высокую мотивацию и интерес к изучаемому материалу, что помогает им достигать высоких результатов в учебе.

**Заключение.** Предлагаемые методики оценки образовательных результатов позволяют наглядно оценить изменения в когнитивном развитии и навыках обучающихся, что подтверждает эффективность реализуемой нейропедагогической модели в образовательном процессе вуза. Эти методики могут быть использованы для оценки прогресса обучающегося в течение учебного года или для сравнения результатов разных групп студентов.

**Благодарность.** «Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00046, <https://rscf.ru/project/23-28-00046/>»

**Список литературы:**

1. Khasanova G. N. The main trends in the development of education and vocational training in the world // International scientific and practical conference UzbekistanChina: development of historical, cultural, scientific and economic relations. – Tashkent, 2021. – P. 257–262. DOI: <https://doi.org/10.24412/2181-1784-2021-1-257-262>
2. Бобровская А.С. Использование нейропедагогики в обучении гуманитарным предметам // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – 2021. – № 10. – С. 10-17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47252327>
3. Глузман Н.А. Педагогическая рефлексология как теоретическая основа нейропедагогики // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 19-22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49179690>
4. Дубровская Ю.А., Пихконен Л.В. Фреймовые технологии и практико-ориентированное обучение при подготовке горных инженеров // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена – 2022. – № 205, с. 102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49571713>
5. Зеер Э.Ф., Сыченко Э.Ф., Журавлева Е.В. Нейротехнологии в профессиональном образовании: рефлексия их возможностей // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 8-15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46375049>
6. Степанов В.Г. Нейропедагогика. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых / В.Г. Степанов. – М.: Академический проект, 2020. – 345с.
7. Цветков, А. В. Нейропедагогика особого детства / А. В. Цветков. – М.: «Издание Книг-Ком», 2019. – 128 с.

8. Полицинская Е. В., Трофимов А. В., Лизунков В. Г. Нейродидактическая модель интегрированного образовательно-производственного кластера: оценка эффективности подготовки трудовых ресурсов // *Science for Education Today*. – 2023. – № 6. – С. 145–171. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2306.07>
9. Мальсагова М.Х., Мальсагов А.А. Экспериментальная апробация нейропедагогических технологий // *Мир науки, культуры, образования*. – 2022. – № 6 (97). – С. 241-243. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50068008>

## **Организация эффективного обучения тестируемых программно-аппаратных комплексов в рамках корпоративного учебного центра**

Пономарев Д.А. <sup>1</sup>, Рудинский И.Д. <sup>2</sup>

*den.ponomariov2011@yandex.ru* <sup>1</sup>, *idru@yandex.ru* <sup>2</sup>

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

ООО «Р-Софт», Саратов

**Аннотация.** в статье рассматриваются ключевые аспекты организации эффективного корпоративного обучения тестируемых программно-аппаратных комплексов, наполнение учебных программ.

**Ключевые слова:** корпоративное обучение, тестирование, программно-аппаратные комплексы, повышение квалификации.

Переход России к рыночной экономике выдвинул новые существенные требования, среди которых ключевым вопросом стало эффективное использование человеческого капитала. Этот вопрос не только приобретает ключевое значение на общенациональном уровне, но и становится особенно важным для каждой отдельной организации и предприятия. В условиях динамичных изменений технологий организациям предстоит успешно адаптироваться к динамичному развитию технологий, новым требованиям рынка, и в этом контексте максимальное вовлечение человеческого капитала различные аспекты деятельности компании становится стратегической необходимостью. Понятие «человеческий капитал» в рамках компании выражается как комплекс навыков, умений, способностей, квалификаций и интеллектуального потенциала персонала, направленных на обеспечение устойчивости и прибыльности [1]. Рабочая сила предстает не просто как множество сотрудников, а как ключевой ресурс, способный значительно влиять на достижение поставленных корпоративных целей и повышение конкурентоспособности компании. Таким образом, эффективное управление человеческим капиталом становится стратегическим фактором в успешной деятельности компании в условиях современной динамики. В цифровой экономике постоянное и непрерывное обучение – это естественный процесс. Без него компании стать высокоприбыльной и клиенто-ориентированной невозможно [2].

В наше время обучение и развитие сотрудников в высокотехнологичных компаниях играют огромную роль. Стратегии обучения по развитию человеческих ресурсов становятся все важнее для того, чтобы оценивать, как компании видят себя в нашем быстро меняющемся мире. Эта оценка становится жизненно важной, если компании

хотят оставаться конкурентоспособными на быстроменяющемся рынке предоставляемых услуг. В связи с этим правильное планирование обучения, карьерного трека сотрудника становится ключевым фактором для успешности компании.

Современные компании внедряют различные стратегии корпоративного обучения для повышения эффективности труда своих сотрудников. Корпоративное обучение представляет собой динамичный механизм, направленный на передачу знаний и информации с целью решения актуальных производственных проблем [3]. В ходе этого эволюционного процесса сотрудники компании получают и интегрируют усвоенные знания и навыки в рабочую практику, обеспечивая более эффективную адаптацию к динамичным изменениям профессиональной среды. Внедрение корпоративного обучения для развития профессиональных компетенций и увеличения эффективности работы сотрудника имеет большое значение, как показывают исследования. Внедрение корпоративного обучения не только повышает производительность труда, но также способствует мотивации и удержанию талантливых сотрудников. Более 80% HR-специалистов в крупных высокотехнологичных компаниях считают, что качественное корпоративное обучение – это один из факторов для привлечения и удержания сотрудников [4]. Основными целями корпоративного обучения являются [5]:

- повышение эффективности труда;
- формирование культуры обучения;
- профессиональное развитие персонала;
- создание корпоративной системы знаний;
- внедрение инноваций;
- формирование кадрового резерва;
- адаптация новых сотрудников.

Исследования, затрагивающие переквалификацию или повышение квалификации сотрудников, показывают, что руководители компаний все чаще обращают внимание на недостаток тех или иных ключевых компетенций и навыков у сотрудников.

Рассмотрим наглядный пример группы компаний «Рубеж» [6]. ГК «РУБЕЖ» – это российский разработчик и производитель интеллектуальных систем безопасности различного назначения. Компания выделяется как один из ведущих игроков на рынке систем безопасности в России и странах СНГ. Понимая, что любая компания в первую очередь состоит из отдельных людей, «РУБЕЖ» успешно объединил сотрудников с разнообразными личностными качествами и профессиональными компетенциями.

Ключевые направления развития компании связаны с формированием сплоченной команды, раскрытием потенциала каждого сотрудника и поддержкой их основных ценностей. Для достижения своих целей «РУБЕЖ» фокусируется на реализации пяти взаимосвязанных направлений:

1. Повышение общей производительности на всех уровнях;



2. Привлечение в компанию талантливых специалистов и обеспечение эффективного использования их возможностей и потенциала;
3. Инвестирование в обучение и развитие наряду со стратегическим планированием человеческих ресурсов;
4. Создание эффективной системы всестороннего вознаграждения;
5. Построение эффективной и динамичной компании, способствующей непрерывному развитию.

Одним из важнейших факторов, обеспечивающих рост компании, является выстроенная система воспитания, обучения и привлечения специалистов. Для этого в структуре ГК «Рубеж» были созданы:

1. Центр детского творчества, созданный для развития, продвижения и популяризации образования, науки, искусства, культуры, спорта, научных, учебно-воспитательных, творческих и спортивных коллективов, а также содействия укреплению научно-технической и материальной базы систем образования, науки, искусства, культуры и спорта [7].
2. Базовые кафедры и совместные проекты с ведущими вузами Саратовской области: Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А., Саратовский государственный аграрный университет имени Н. И. Вавилова, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. Например, «Студенческое конструкторское бюро «Рубеж-СГУ». Многие студенты, прошедшие стажировку в компании, являются нынешними ее сотрудниками.
3. Корпоративный учебный центр «Рубеж». Это структура, направленная на развитие практических навыков проектирования и ввода в эксплуатацию технических систем безопасности, а также на повышение квалификации действующих сотрудников компании и сторонних организаций. Как и любой современный образовательный проект, учебный центр поддерживает как очную, так и дистанционную форму обучения свыше 1000 специалистов в год [8].

Хотелось бы также отметить, что в ходе изучения деятельности учебного центра «Рубеж» было выявлено несколько типичных, в целом, для большинства корпоративных учебных центров проблем:

- Трудности поиска, отбора и мотивации квалифицированных носителей знаний, вовлекаемых в образовательный процесс, а также трудности их подготовки к педагогической деятельности и наставничеству [9].
- Трудности создания системы оценок достижений в обучении.
- Отсутствие понятий «корпоративное обучение», «корпоративное образование» в законодательных и нормативных документах.

Разработка и производство современных программно-аппаратных комплексов (ПАК), коими безусловно являются системы безопасности, невозможны без участия ИТ-специалистов. Поэтому обсудим, каким должен быть эффективный процесс подготовки тестировщика ПАК. Почему мы обратили внимание именно на тестировщиков ПАК? Во-первых,

предприятия, занимающиеся разработкой и внедрением проприетарного программного обеспечения, выделяют процесс тестирования как ключевой и интеллектуально значимый этап жизненного цикла разработки ПО [10]. Во-вторых, профессия «тестировщик программно-аппаратных комплексов» только появляется и формируется, и компании испытывают большие трудности с поиском сотрудников в данной сфере.

Вначале предлагаем обсудить три крайне важных момента, которые должны быть решены еще до начала обучения сотрудников.

1. Преподавательский состав корпоративного учебного центра. Одной из важнейших проблем подготовки высокопрофессиональных ИТ-кадров является острый дефицит преподавателей [11]. В случае с корпоративным учебным центром отсутствие преподавателей, владеющих навыками разработки учебных программ для вводимых курсов, умеющих осваивать новые технологии и желающих передавать свои знания учащимся, представляет собой серьезную проблему. Зачастую в компаниях это решается привлечением опытных специалистов компании к процессу подготовки и стимулирования роста сотрудников, однако, в таком случае необходимо учитывать их готовность к преодолению ряда психоэмоциональных проблем, ведь труд преподавателя непрост и требует больших эмоциональных затрат [12]. На наш взгляд, преподавательский состав должен состоять из опытных сотрудников и профессиональных педагогов.
2. Обеспечение аудиторий оборудованием. Под оборудованием понимается как инструмент, используемый в работе – цифровые осциллографы, мультиметры, микроскопы, паяльные станции, так и само производимое оборудование, и разрабатываемое программное обеспечение – в данном случае различные системы безопасности. Подобный подход позволит не только наглядно изучать производимое оборудование, но и воспроизводить наиболее частые манипуляции с ним. Список оборудования согласовывается с ведущим конструктором и инженером-электроником проекта.
3. Актуальный стек технологий. Обучение или повышение квалификации в учебном центре должно проводиться по используемому стеку технологий на каждом конкретном проекте. Например, на текущий момент в вакансиях, в программах популярных курсов для тестировщиков, в учебных программах вузов в качестве обязательных указано знание реляционных систем управления базами данных (СУБД) – MySQL и прочих. Однако во многих компаниях используются нереляционные СУБД, так, в компании «Рубеж» на проектах используется СУБД «Redis». Эти СУБД основаны на других принципах, используют иные способы работы и требуют других подходов.

Таким образом, изучаемый список технологий должен быть согласован с Tech-Lead командой разработки или архитектором проекта, а также с Tech-Lead команды тестирования.

В самом же корпоративном учебном центре должны быть обязательно реализованы следующие программы обучения:

1. Обязательное обучение новых сотрудников или так называемый «onboarding». По сути, это процесс плавной адаптации нового сотрудника к рабочим задачам, корпоративной культуре, нормативным документам и прочему. При таком обучении крайне важным элементом является наставничество [13].
2. Повышение квалификации сотрудника. Переход между позициями junior – middle – senior должен сопровождаться обучением с последующей аттестацией.
3. Подготовка сотрудника к специфической должности. Например, если сотрудник решил перейти из ручного тестировщика на позицию автоматизатора тестирования, то его подготовка будет включать в себя освоение специализированных навыков программирования, изучение специфичных инструментов автоматизации тестирования, а также изучение принципов тестирования в контексте автоматизации.
4. Подготовка командных руководящих кадров. Здесь подразумевается подготовка Team и Tech-Lead-ов, и упор делается на развитие так называемых soft-skills. Развитие этих навыков позволит эффективно руководить командой, коммуницировать с руководством и заказчиками, мотивировать команду и решать конфликты. Поскольку будущие командные руководители априори не могут быть слабы в техническом плане, то развитие soft-skills выходит на первый план.

Какие же компоненты должны содержать учебные программы для эффективной подготовки тестировщиков ПАК? На наш взгляд, учебные программы тестировщиков программно-аппаратных комплексов должны содержать следующие элементы:

1. Знания методологий разработки программного обеспечения;
2. Знания в области теории тестирования;
3. Подготовка документации: баг-репорт, тест-кейс, тест-план и т.д.;
4. Техники ручного тестирования;
5. Автоматизация тестирования.
6. Стандарты обращения с электроприборами и стандарты электробезопасности;
7. Чтение коммутационных схем и создание тестовых стендов;
8. Знание интерфейсов приборов и элементной базы;
9. Виды тестирования оборудования;
10. Прохождение официальных испытаний и сертификация.

В заключение хочется отметить, что компании, стремящиеся к постоянному и всестороннему совершенствованию, получают значительные дивиденды от инвестиций в корпоративную подготовку сотрудников [14]. Внедрение корпоративных инициатив по обучению, основанных на современных концепциях, технологиях и методологиях, специфичных для тестирования программно-аппаратных комплексов, не только способствует совершенствованию технических компетенций сотрудников, но и повышает

общую эффективность процессов тестирования продукции. Эффективные программы обучения, адаптированные к потребностям тестируемых программно-аппаратных комплексов, не только повышают производительность, но и создают среду, способствующую их профессиональному и карьерному продвижению. Таким образом, корпоративное обучение тестируемых программно-аппаратных комплексов играет ключевую роль в обеспечении долгосрочного успеха и устойчивого развития компании в этой специализированной области.

#### **Список литературы:**

1. Басова, А. Е. Человеческий капитал и инвестиции в человеческий капитал организации / А. Е. Басова, А. С. Шамигова // Актуальные вопросы и перспективы развития науки и образования : материалы международной (заочной) научно-практической конференции, Минск, 25 ноября 2016 года / Научно-издательский центр «Мир науки». – Минск: Выдавецтва «Навуковы свет», 2016. – С. 61-64.
2. Татаринов К.А., Бодяк Д.А. Корпоративное электронное обучение // АНИ: педагогика и психология. 2020. №2 (31).
3. Christopher J. Garnier. (2022). Asia's Sustainability and Digital Innovation Goals Proliferate by Executive Education and Corporate Training. *Business and Management in Asia: Digital Innovation and Sustainability*, 139–150.
4. Dumitru, C., & Voinea, V. (2015). Correlations between career management, communication, and career development. *Valahian Journal of Economic Studies*, 6(2), 99–108.
5. Кравец А. Г., Гуртяков А. С. Виртуальные средства обучения в корпоративных системах дистанционного образования // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия «Актуальные проблемы управления, вычислительной техники и информатики в технических системах». Вып. 13: межвуз. сб. науч. ст. Волгоград: ВолгГТУ, 2012. № 4 (91). С. 103-107.
6. Официальный сайт ГК «Рубеж» : [сайт]. URL: <https://www.rubezh.ru/>
7. Официальный сайт «Центр детского творчества» : [сайт]. URL: <https://dev-fiip.rubezh.ru/>
8. Официальный сайт «Учебный центр ГК «Рубеж» : [сайт]. URL: <https://edu.rubezh.ru/>
9. Логачева Н.В., Ладоньчева М.Л., Пузырева К.С. Важность тестирования программного обеспечения в процессе разработки программного обеспечения // Инновационная наука. 2022. №2-2.
10. Ребус Наталья Анатольевна, Поколюдина Елена Владиславовна О современных интерактивных методах подготовки ИТ-специалистов в контексте цифровой экономики // ЭТАП. 2020. №3.
11. Иванова С. В. Интерпретация инноваций в мировом образовательном пространстве в эпоху медиа // Ценности и смыслы. 2016. № 3(43). С. 61-68.
12. Сорокина, О. В. О роли корпоративного учебного центра в развитии компании / О. В. Сорокина // Актуальные проблемы гуманитарных и экономических наук : Сборник материалов XVIII Межрегиональной научно-практической конференции, Киров, 30 марта 2018 года. – Киров: Общество с ограниченной ответственностью «Радуга-ПРЕСС», 2018. – С. 135-139.
13. Каштанова Е.В., Лобачева А.С. Современные тенденции в области корпоративного обучения персонала // УПИРР. 2022. №2.

14. Ильина, Л. Н. Организационно-педагогические функции учебного центра предприятия в решении новых задач корпоративного обучения / Л. Н. Ильина, И. И. Соколова // Человек и образование. – 2018. – № 4(57). – С. 111-117.

# **Этапы адаптации будущих педагогических работников к вузовской среде в условиях интеграции новых субъектов Российской Федерации в общероссийское образовательное пространство**

Степанюк Е.И. <sup>1</sup>

*k\_stepanyk@mail.ru* <sup>1</sup>

Азовский государственный педагогический университет

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема адаптации будущих педагогических работников к вузовской среде. Представлены этапы процесса адаптации студентов в Азовском государственном педагогическом университете в условиях интеграции новых субъектов Российской Федерации в общероссийское образовательное пространство.

**Ключевые слова:** адаптация, этапы адаптации, процесс подготовки будущих педагогических работников, интеграция ВУЗов в новых субъектах Российской Федерации.

**Введение.** Проблема адаптации будущих педагогических работников к социокультурной и образовательной среде ВУЗа приобретает особую актуальность в новых субъектах Российской Федерации, требует детального рассмотрения и определения эффективных путей решения обозначенной проблемы.

Интеграция в общероссийское образовательное пространство продиктована потребностями государства и общества, необходимостью создания такой социокультурной и дидактической среды, которая открывает возможности для моделирования и организации учебного процесса, направленного на развитие и социальную адаптацию личности будущих специалистов в сфере образования.

**Материалы и методы.** Еще в 1865 году было впервые открыто понятие «адаптация» в биологической науке как термин для обозначения повышения и понижения световой чувствительности при изменениях освещенности. Если обратиться к корням латинского языка, то адаптация переводится как *ad* – «к»; *aptus* – «пригодный, удобный», *aptatio* – «приглаживание», *adaptation* – «приспособление». В трактовке Х. Ауберта понятие описывает приспособительные процессы в природном мире [1].

Развитие эволюции адаптации отображено в исследовании А.Б. Георгиевского. Ученый рассматривает понятие адаптации в биологической науке через концепцию Ч. Дарвина, который адаптацию рассматривал как совокупность полезных для организма изменений, которые представляют более или менее правильное отражение окружающей среды [1].

Анализ исследований показал, что все психологические школы рассматривают понятие адаптации и процесс адаптации личности на разных этапах ее развития. Так, необихевиористский подход отражен в работах Г. Айзенка, в рамках психоанализа адаптацию исследовали З. Фрейд, А. Фрейд, Х. Хартман.

В зарубежных исследованиях Г. Айзенка адаптация рассматривается в двух направлениях: первое – как состояние гармонии между индивидом и природной или социальной средой, в котором потребности индивида и

требования среды полностью удовлетворены; второе – как процесс, посредством которого достигается такое гармоничное состояние [2].

В рамках психоанализа значительный интерес для нас представляют исследования З. Фрейда. Он представил концепцию адаптации на основе защитных механизмов личности согласно структуре психической сферы, где существует три инстанции «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» включает инстинкты, Сверх-Я – система централизованной морали, а «Я» включает рациональные познавательные процессы личности. Оно руководствуется принципом удовольствия, Я – принципом реальности. Я противоборствует с Оно и Сверх-Я и внешней реальностью» [3].

Х. Хартман рассматривал понятие адаптации с позиции Эго-психологии. Так, адаптация в его исследованиях представлена как задача овладения реальностью и как центральная концепция психоанализа, поскольку она позволяет прояснить много проблем обычной и патологической психологии, среди которых и концепция психического здоровья.

Х. Хартман подчеркивает свое согласие с концепцией З. Фрейда и одновременно отмечает первостепенное значение социальных факторов в человеческом развитии и их биологическую точку зрения.

По мнению Х. Хартмана структуру общества определяет то, какие формы поведения будут иметь наибольший адаптивный шанс. Каждая ситуация, отмечает ученый, потребует иных форм поведения, достижения, форм жизни и равновесия. В этой связи социальная структура определяет адаптивные шансы данной формы поведения через термин «социальная податливость». Она определяется как особая форма «податливости» к окружающей среде, которая подразумевается концепцией адаптации [4].

Адаптация будущих педагогических работников стала предметом научных поисков К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, Т. С. Базарова, Г.А. Балла, Л. С. Выготского, В. Е. Кагана, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского, К. К. Платонова, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейна, С.Т. Шацкого и других.

По мнению С.Т. Шацкого, роль среды в жизнедеятельности субъекта зависит от воспитательных возможностей самой педагогической среды: в одних случаях педагогическая среда полностью захватывает, «адаптирует» личность, в других – субъект меняет среду, присваивает ее, становится ее творцом [5]. Эти процессы обобщены в понятиях «пассивная» и «активная» адаптация в среде. В педагогике эти две среды рассматриваются отдельно, без учета их взаимообусловленности и целостности.

В 1987 году в своей работе «Понятие адаптации и его значение для психологии личности» Г.А. Балл определил, что категория адаптации может быть успешно применена для характеристики активности субъектов, находящихся на разных, в том числе высоких, уровнях личностного развития [6]. Таким образом адаптация будущих педагогических работников напрямую связана с теми видами активности, которые организованы в ВУЗе.

Как отмечает Г.И. Рогалева, успешную социально-психологическую адаптацию будущих педагогических работников можно рассматривать как их

вовлечение в новую социальную среду, учебно-воспитательный процесс и новую систему взаимоотношений. В этой связи важно создать в высших учебных учреждениях такое образовательное пространство, в котором результатом адаптации будет приспособление субъекта обучения к образовательному пространству [7].

Сегодня процесс интеграции педагогических вузов новых субъектов Российской Федерации требует дополнительного изучения проблемы адаптации будущих педагогических работников, которая включает развитие личности студентов педагогических ВУЗов, формирование у них способности к продуктивной деятельности и будущей творческой профессиональной самореализации.

**Обсуждения.** Адаптацию студентов к обучению в педагогическом ВУЗе следует рассматривать комплексно, в разных плоскостях, на разных взаимосвязанных этапах, с учетом социокультурной ситуации и интеграционных процессов в новых субъектах Российской Федерации.

Коротко остановимся на этапах организации процесса адаптации будущих педагогических работников, которые реализуются в Азовском государственном педагогическом университете.

#### *1. Адаптация в социокультурном пространстве педагогического ВУЗа.*

Будущие педагогические работники с первых дней обучения включены во взаимодействие с кураторами академических групп, еженедельно организованы торжественное открытие новой учебной недели и тематические кураторские часы в формате «Разговоры о важном», также студенческие группы сотрудничают с разными структурными подразделениями университета: центром студенческих инициатив, психологической службой АГПУ, студенческим спортивным клубом. Такое взаимодействие позволяет сделать незнакомое пространство знакомым и достичь гармонии между личностью студента и социокультурной средой ВУЗа.

*2. Адаптация к ближайшему окружению (студенческой среде).* Начало обучения в педагогическом ВУЗе вызывает у студентов трудности усвоения новых социальных норм, установления и поддержания нового социального статуса в новом коллективе. Академическая группа формируется из выпускников школ с разными индивидуальными способностями, разным уровнем сформированности личностных качеств, также усложняет процесс адаптации необходимость поиска собственного «я», различия между студентами в подходах к воспитанию, отношения к жизни и уровня сформированности духовно-нравственных ценностей. С целью эффективной организации процесса адаптации будущих педагогических работников, формирования необходимых навыков общения и расширения личностного опыта для студентов, которые обучаются по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» в Азовском государственном педагогическом университете разработана программа «Социально-психологическая адаптация будущих педагогических работников в условиях



интеграции во общероссийское образовательное пространство», которая реализуется в первом семестре первого курса обучения.

*3. Адаптация к структуре и содержанию будущей педагогической деятельности.* Изучение содержания будущей педагогической деятельности начинается в первом семестре с изучения дисциплины «Введение в профессию» и продолжается в процессе всего периода обучения по программе бакалавриата при изучении предметно-методического модуля и прохождении разных видов практики (учебной (технологической) практики, производственной (научно-исследовательской) практики, производственной (педагогической) практики). Адаптация будущих педагогических работников будет проходить быстрее и эффективнее, когда студенты процесс обучения в ВУЗе воспринимают как овладение определенными компетенциями и soft skills для будущей профессиональной деятельности.

**Заключение.** Определенные нами основные этапы организации процесса адаптации будущих педагогических работников позволяют сделать вывод, что успешную адаптацию в ВУЗе в период трансформации системы образования в новых субъектах Российской Федерации следует рассматривать комплексно. Активная позиция всех субъектов образовательного процесса, создание социокультурного пространства педагогического ВУЗа, реализация программы социально-психологической адаптации и наполнение актуальным предметным содержанием дисциплин образовательных профессиональных программ по УГСН 44.00.00 позволят сформировать соответствующий индивидуальный стиль будущей педагогической деятельности и выполнять определенные социальные функции в обществе. Эффективность процесса адаптации зависит от того, насколько адекватно личность воспринимает себя и свои социальные взаимосвязи в социокультурном пространстве педагогического ВУЗа.

Перспективами дальнейших исследований будет анализ реализации программы социально-психологической адаптации будущих педагогических работников на начальном этапе обучения в педагогическом ВУЗе новых субъектов Российской Федерации.

#### **Список литературы**

1. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптаций (историко-методологическое исследование) / А. Б. Георгиевский. – Л. : Наука, 1989. – 189 с.
2. Encyclopedia of Psychology. H. J. Eysenck, Herder & Herder [Текст]. / H. J. Eysenck. N.-Y., 1972. – Vol. 1. – P. 25.
3. Фрейд З. Психология бессознательного: Сборник произведений / Сост. М.Г. Ярошевский. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
4. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации / Под ред. М. В. Ромашкевича. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 143 с.
5. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1 / Под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – 340 с.
6. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92–100.
7. Рогалева Г.И. Адаптация первокурсников в вузовском образовательном пространстве // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2011. – №5. –

## **Роль религии и культуры в духовно-нравственном воспитании будущих педагогических работников в новых субъектах Российской Федерации**

Торовец Е.А. <sup>1</sup>

*minkova10121985@yandex.ru* <sup>1</sup>

Азовский государственный педагогический университет

**Аннотация.** в статье рассмотрены вопросы значения и потенциала православной культуры в духовно-нравственном воспитании будущих педагогических работников в новых субъектах Российской Федерации. Анализируются методы формирования традиционных духовно-нравственных ценностей студентов педагогических вузов.

**Ключевые слова:** духовность, традиции, моральность, нравственность, воспитание, православие, культура.

Задачей духовно-нравственного воспитания образовательной системы является формирование обучающегося с глубоким духовным и моральным содержанием, который несет ответственность за свои поступки и принятые решения, способного брать на себя определенные обязательства и проявлять заботливое отношение к близким, окружению, обществу в целом [12].

Духовно-нравственное воспитание личности проявляет себя через отношение: к людям – милосердие, любовь, сострадание, уважение, поддержку, доброту; к Отчизне – патриотизм, уважение к героям, корням, традициям; к обществу – соблюдение законов, норм, правил, толерантность, терпимость; к труду – дисциплинированность, уважение к труду других людей, ответственность [9,10,12,13].

Методика духовно-нравственного воспитания основывается на формировании теоретических знаний о духовной составляющей человека, практических навыков применения нравственных норм и правил морали в обществе. Она включает в себя разъяснение социальной значимости соблюдения этих правил, традиций, требований, стимулирует духовный рост и расширение мировоззрения личности обучающегося. Согласно нормативно-правовым документам, целью образовательной системы и законодательных баз является целенаправленная организация духовно-нравственной деятельности через учебные заведения, государственные институты, социальные структуры и культурные организации [9,10,12,13]. Отдельной составляющей в этой системе является сама личность педагога, как основного элемента воспитательной работы и носителя духовного и нравственного примера для самого обучающегося. Предстоятель Русской Православной Церкви Патриарх Московский и всея Руси Кирилл на XXXI Международных Рождественских образовательных чтениях «Глобальные вызовы современности и духовный выбор человека» в январе 2023 года озвучил следующее: «Образование тесно сопряжено с воспитанием личности. Это, безусловно, сильная сторона нашей отечественной педагогической традиции. Важно сохранить эту особенность. Как

справедливо отметил Президент России, «духовно-нравственные ценности, о которых в ряде стран забывают уже, нас, напротив, сделали сильнее, и эти ценности мы всегда будем отстаивать и защищать». Действительно, общие ценности создают надежную основу для взаимодействия Церкви, других наших традиционных религий и государства. Человеку с детства необходимо объяснять, что стоит за словами «любовь», «вера», «семья», «нравственный долг», «добро», «милосердие», «ответственность», «честность»» [6].

Реформы последних лет в системе образования (Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809, Письмо Минобрнауки «Об изучении предметных областей ОДНКНР и ОРКСЭ» от 25 мая 2015 г № 08-761) предусматривают ряд положительных изменений в направлении духовно-нравственного воспитания в учебных заведениях, но, к сожалению, четкой стратегии этих реформ именно в педагогических вузах требует дополнительного изучения и разработки. А ведь как раз от насыщенности духовного и нравственного мировоззрения будущего педагога будет зависеть в целом наличие положительных изменений в образовательной системе и в формировании будущих поколений.

На сегодня тех традиционных методов воспитания, которыми оперирует педагогическая наука, уже недостаточно, и требуется внедрение реальных конструктивных методов духовно-нравственного воспитания будущих педагогических работников. Особенно такой пробел ощутим в новых субъектах Российской Федерации, где многолетний недостаток профессиональных, нравственно насыщенных, с широким духовным мировоззрением педагогических кадров привел к повышению агрессии среди молодежи и снижению моральных принципов не одного поколения.

Несмотря на то, что в науке существует много исследований о целесообразности соединения образовательной системы и педагогического потенциала православной культуры, в профильных педагогических университетах новых субъектов Российской Федерации такая практика не получила широкого распространения.

База святоотеческих приданий православия позволяет сформировать образец нравственной личности и раскрывает методы получения этого через Евангельские заповеди. Вся основа духовно-нравственного воспитания и сотворения личности, по мнению Иоанна Маслова, заложена именно в них [5]. Православные вероучения через путь самопознания и самосовершенствования направляют обучающегося на развитие всех необходимых добродетелей, как для человека так и для педагога: любовь к детям, ближнему, забота, терпение, сострадание. В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский в своих трудах раскрывали значение духовности личности как элемента воспитания [3,11]. В своих работах они указывают на необходимость соединения педагогики и православия, не для формального решения ряда проблем, а для раскрытия подлинных и серьезных достижений педагогического опыта и глубочайшего понимания человека, которое нам дает христианство [2]. Игумен Георгий (Шестун) отмечает, что насильно научить любить и верить нельзя, можно лишь своим

примером зажечь детскую душу и показать ребенку духовную составляющую этой жизни, а Гусакова В.О. раскрывает значение традиций православной культуры в системе образования [1,14].

Поэтому насыщение учебного процесса будущих педагогических работников духовной составляющей через религиозные элементы и святоотеческие придания набирает особой актуальности в современных условиях. Опыт практического применения элементов духовно-нравственного воспитания на сегодня уже существует через цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном», но все таки требуется более расширенный подход. «Все наши четыре основные религии – замечательная моральная база, на которую можно опираться при воспитании детей, чтобы укреплять семейный очаг, семейные узы», – отметил президент РФ Владимир Путин в 2023 г на встрече с семьями, награжденными орденом «Родительская слава» [6]. Нравственное формирование будущих специалистов требует постоянного развития и нуждается в особом восприятии мира, людей, профессии, общества. Только постоянное самосовершенствование личности педагога, расширение духовного кругозора через нравственное, эстетическое, интеллектуальное насыщение, направленное на утверждение природного, духовного в человеке, построенное на основе гуманизма и добродетелей позволит исправить глубокий духовный кризис в образовании и в обществе в целом.

Кроме общечеловеческих духовных и нравственных норм в перечень духовно-нравственных элементов формирования личности входит и эстетическая, этнотрадиционная национальная культура. Поэтому не менее важно рассмотреть реформирование воспитательной системы педагогических вузов через призму русской культуры, традиций как неотъемлемой части методики воспитания в системе образования.

Бережное хранение и передача от поколения в поколение особенных, исторически сложившихся свойств национального самобытного характера, заложенных в поэзии, литературе, обычаях, музыке, живописи являются одним из элементов духовно-нравственного насыщения личности, молодого поколения, профессионала и общества в целом. Вопросами нравственного и эстетического воспитания через свои неугасаемые труды, произведения занимался А.С. Пушкин. В стихотворении «Отцы пустынноики и жены непорочны» поэт озвучил основные нравственные христианские черты, проведя параллель с молитвой пр. Ефрема Сирина: «И дух смирения, терпения, любви и целомудрия мне в сердце оживи». Большой вклад в направлении духовно-нравственного воспитания вносят работы М.Ю. Лермонтова, через постоянное осмысление проблем сущности и бытия, формирования истинных человеческих ценностей [4]. Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой в своих трудах акцентировали внимание на самосовершенствовании личности человека через нравственное и духовное начало. Традиции русской христианской составляющей заложены в работах С.А. Есенина. В них он поднимает вечные вопросы нравственности, морали,

раскрывает библейские основы и передает сильный душевный заряд. Духовно-художественным содержанием пронизано творчество Б.Л. Пастернака.

На примере «Стихотворения Юрия Живаго» можно изучить вопросы духовной сущности человека и его нравственное содержание[8].

Вопросы нравственности и духовности в своих трудах рассматривали известные русские художники И.К. Айвазовский, И.Е. Репин, С.Ф. Колесников, композиторы, величайшие музыканты М.И. Глинка, Н.А. Римский-Корсаков, С.В. Рахманинов, П.И. Чайковский и многие другие.

Сегодня в учебные планы подготовки будущих педагогических работников включены такие дисциплины: «Русская культура в историческом наследии», «Основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений», «Национально-культурные традиции России». Считаю, что необходимо их внедрять во все планы подготовки студентов, обучающихся по УГСН 44.00.00.

Духовный кризис молодого поколения сегодняшнего дня приводит ко все большей актуализации значения русской культуры и традиций в воспитательной работе. Богатство нашего творческого национального наследия способствует полноценному использованию его как элемента духовно-нравственного воспитания. Формирование указов и стратегий государственного масштаба в направлении духовно-нравственного воспитания, определения «Года семьи» для поддержки и сохранения традиционных семейных ценностей, внедрение комплексного учебного курса ОРКиСЭ и предметной области ОДНКНР в общеобразовательные стандарты – способствуют возрождению национальных духовно-нравственных традиций, восстановлению престижности деятельности педагога и способствует развитию семейной, духовной, патриотической составляющей личности.

Важность русской православной культуры, литературного фонда, изобразительного и музыкального искусства в системе формирования будущих педагогических работников приобретает огромные масштабы. Насыщение личности педагога через правильные образы, примеры, понятия способствует повышению уровня духовности и нравственности будущего профессионала, расширению мировоззрения и качества воспитательного процесса. Включение в образовательный процесс педагогических вузов дисциплин православного направления и культурно-этического профиля расширят кругозор, насыщенность каждой отдельной взятой личности, а предметы семейно-традиционного направления позволят закрепить исторически сформированные ценности российского народа. Такие дисциплины как: «Проектирование программ духовно-нравственного развития и воспитания младшего школьника», «Воспитательные возможности курса «Основы религиозных культур и светской этики» в начальной школе» будут способствовать развитию профессиональных компетенции будущих педагогических работников через основы ценностных

детерминаций, связанных с духовно-нравственным формированием личности.

В практической деятельности нами уже применяется ряд подходов для формирования духовно-нравственных основ студенческой молодежи, а именно: систематическое изучение ценностных ориентиров на внеурочных занятиях и участиях в общественно-значимых мероприятиях; введение в содержание занятия фактов жизни и деятельности ученых, религиозных, исторических и государственных деятелей; изучение и анализ исторических источников, насыщенных образами морали и нравственности; решение задач и кейсов с практическим обсуждением интересных, острых ценностных проблем. Ведь именно благодаря использованию традиционных русских духовных и моральных основ, заложенных в религии, истории и творческом потенциале страны можно исправить затянувшийся духовный кризис и вывести показатели образования и общества на более высокий уровень, расширить дальнейшие перспективы развития.

#### **Список литературы**

1. Гусакова В.О. Шкатулка с ценностями. Приобщение к базовым национальным ценностям в процессе духовно-нравственного воспитания: учебное пособие. – СПб.: Издание Политехнического ун-та. – 2016.- С. 152.
2. Гаврилова Т.И. К вопросу о религиозно-нравственном воспитании личности в современной педагогической культуре/Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения на основе отечественной культуры/ НПК Курский педагогический колледж. – 2023. – С. 173-176.
3. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии /В. В. Зеньковский. – М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. – 224 с.
4. Лермонтов М.Ю. «Люблю Отчизну я...»: к 205-летию со дня рождения / ЦРБ им. Л. Соболева/ сост. В. П. Акиншина, С. Е. Приходько. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург, 2019. – 33 с.
5. Маслов Н.В. Основы русской педагогики. Православное воспитание как основа русской педагогики (по трудам схиархимандрита Иоанна (Маслова)) / Н.В.Маслов. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «Самшит-Издат», 2007. – 544 с.
6. Официальный сайт Московского патриархата [Электронный ресурс]. Русская православная церковь. URL: <http://www.patriarchia.ru/?ref=sitextools>.
7. Письмо Минобрнауки «Об изучении предметных областей «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно- нравственной культуры народов России» от 25 мая 2015 г № 08-761 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70989820/>
8. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго // М.2003. – 158 с.
9. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р [Электронный ресурс]. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf>
10. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>.

11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // К.Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 томах. М.: Педагогика, 1990. Т. 6. 576 с.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://zrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>.
13. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru>
14. Шестун Е. Православная педагогика / Е. Шестун. – М: Про-Пресс, 2001. –576 с.

## **Формирование профессионального портрета руководителя школьного театра**

Фильченкова А.Д.

*a\_filchenkova00@mail.ru*

ГБОУ ДО ЦРТДЮ «Гермес»

Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (Мининский университет)

**Аннотация.** Одним из важных элементов образования является формирование личности педагога и руководителя, человека, который должен обладать определенными профессиональными качествами и владеть необходимыми компетенциями. Руководитель театральной студии, школьного театра также должен иметь способности к созданию и проведению педагогических занятий в театральной среде. Данная статья посвящена анализу результатов анкетирования по формированию профессионального «портрета» руководителя школьного театра.

**Ключевые слова:** театральная педагогика, профессиональная компетенция, руководитель театральной студии, профессиональные качества руководителя школьного театра.

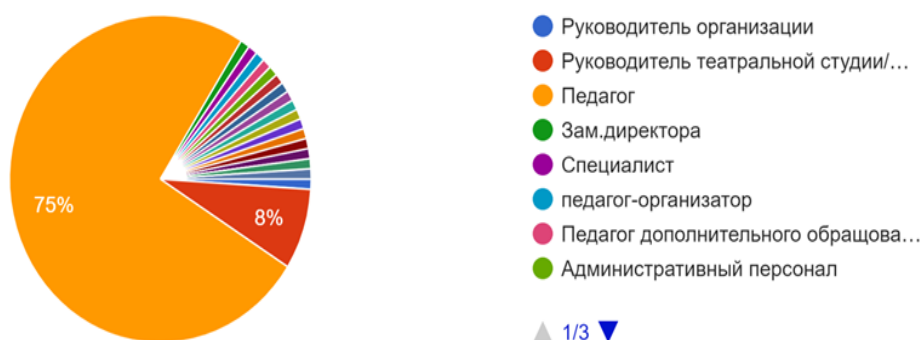
**Введение.** В последние годы Министерство просвещения Российской Федерации активно занимается вопросами создания и развития школьных театров в образовательных организациях. Согласно Приказу Министерства просвещения РФ (Минпросвещения России) от 17 февраля 2022 г. № 83 [4]. особенно актуальным становится вопрос: кто будет руководить этими театрами? Вопросом организации школьного театра занималась в своем исследовании О.А. Стаина. Основная проблематика ее работы заключалась в том, что разработанных ВЦХТ и Театральным институтом им. Щукина методических рекомендаций недостаточно для организации школьного театра в силу «отсутствия профессионально подготовленных педагогов и программного обеспечения, неприспособленных условий и т.д. Но самое главное, у педагогического сообщества нет четкого понимания, для чего в школах должен быть создан театральный коллектив. Какие цели и задачи стоят перед руководителем школьного театра?» [5]. Особенность деятельности и конкретный опыт педагогической деятельности руководителя школьного театра подробно описаны в статье Давлетгареевой Е.И. «Особенности наставничества в школьном театре» [1]. А вот организационные моменты рассмотрены в работе Казанцевой Г.А., Сизовой О.А. и Яковлевой Е.А. «Организационно-правовые проблемы создания и функционирования школьного театра как инструмента воспитания детей и

молодежи». Авторы описывают организационные, педагогические и юридические вопросы, которые возникают перед руководителями, педагогами и юристами: «следует сказать о недостаточной правовой проработке существования и функционирования школьного театра. На наш взгляд, руководителю образовательной организации совместно с юристом необходимо закрепить в локальном нормативном правовом акте, в какой форме организовать школьный театр» [2]. Также и в этой работе поднимается вопрос отсутствия профессионально подготовленных кадров.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы, проанализировав ответы участников проведенного нами анкетирования, составить профессиональный портрет человека, который может руководить таким объединением, как театральная студия или школьный театр.

**Методология.** При написании данной статьи использовались теоретический анализ литературы, изучение научных статей и иных публикаций по теме исследования, анализ нормативных документов, а также обобщение и систематизация результатов проведенного в форме анкетирования исследования.

**Результат.** В тестировании приняли участие 100 респондентов из трех городов России: Нижний Новгород, Калининград, Москва. Основную массу опрошенных составили работники образовательных учреждений дополнительного образования (56%), работники общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждений (30%) и образовательных организаций высшего образования (14%). Большой процент, принявших участие в анкетировании составили педагоги -75%. А 8% – это непосредственно руководители театральных студий или школьных театров. (Рисунок 1).



*Рисунок 1. Распределение респондентов по типам должностей.*

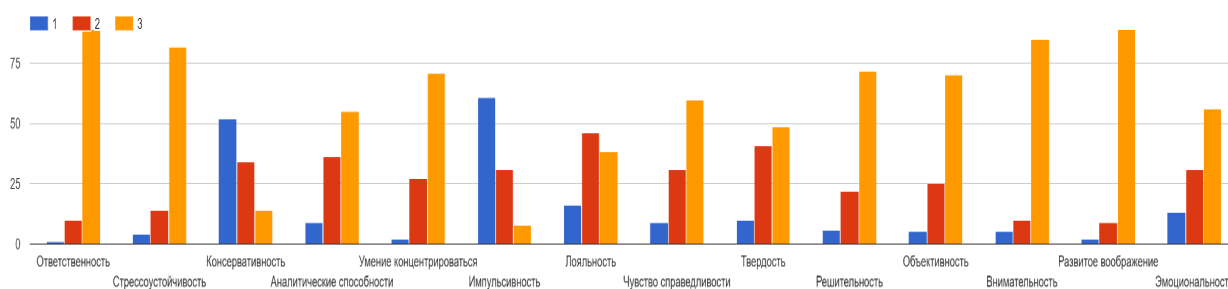
Респонденты разбились на четыре большие возрастные категории: до 25 лет (19%), от 25 до 35 лет (21%), от 35 до 50 лет (33%), старше 50 (27%). Большинство из них имеет высшее педагогическое образование (58%), высшее образование в области управления или экономики имеют 11% опрошенных и 8% составляют люди, имеющие образование в области театра.



Почти во всех организациях, где работают принявшие в анкетировании участники, есть театральная студия или школьный театр – 85%. Только 15 % ответили отрицательно о наличии театра в месте работы. Люди, в организации которых нет театральной студии или школьного театра, по большей части считают необходимым ее открытие (77%). Лишь 23% не видят необходимости в открытии театральной студии/школьного театра по своему месту работы.

Второй блок вопросов был направлен непосредственно на определение профессиональных качеств руководителя школьного театра. Мы попросили участников оценить, какие качества личности необходимы руководителю театральной студии/школьного театра, по шкале от 0 до 3, где 0 – совсем не нужно, 1 – скорее нужно, 2 – скорее необходимо, 3 – очень нужно (Рисунок 2). Среди предложенных качеств самыми востребованными оказались ответственность (89 из 100 опрошенных), развитое воображение (89 из 100), внимательность (85 из 100), стрессоустойчивость (82 из 100). Наименее популярными оказались такие качества, как консервативность (14 из 100), импульсивность (8 из 100), лояльность (38 из 100) и твердость (49 из 100).

9. Оцените от 0 до 3, какие качества личности необходимы руководителю театральной студии/школьного театра по шкале от 0 до 3, где 0 – совсем не нужно, 1 – скорее нужно, 2 – скорее необходимо, 3 – очень нужно:



*Рисунок 2. Наиболее востребованные качества руководителя детской театральной студии*

Далее мы предложили дополнить перечень необходимых качеств. По мнению участников опроса, руководитель театральности студии должен быть талантливым, эмпатичным, креативным, целеустремленным, иметь организаторские способности, творческое мышление, любовь к детям. А главное, этот человек должен уметь налаживать контакт, быть свободным от оценочной педагогики и иметь специальное образование.

Из предложенного перечня наиболее значимых видов деятельности, которые необходимо освоить руководителю школьного театра, 81% респондентов отметили театрально-методический вид деятельности, 75% – педагогический и 56% – культурно-просветительский.

Обратившись к федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [3],

мы предложили оценить важность универсальных и профессиональных компетенций для будущей профессиональной деятельности руководителя театральной студии/школьного театра, где 0 – совсем не важно, 5 – очень важно.

Среди универсальных компетенций наиболее востребованными оказались коммуникация и командная работа и лидерство, а наименее востребованной стала экономическая культура, в том числе финансовая грамотность. Что касается профессиональных компетенций, то тут большую популярность получили психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности и взаимодействие с участниками образовательных отношений.

Следующим шагом мы попросили написать, каких компетенций, на взгляд респондентов, в предложенном перечне не хватило. Ответы были таковы (мы выбрали наиболее распространенные): применение театральных технологий в организации досуговой деятельности школьников, знание основ детской психологии, творческий потенциал, управление образовательными проектами, работа с девиантными, зависимыми, социально-уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении, профессиональные театральные и музыкальные компетенции.

В завершение участникам были предложены перечни профессиональных знаний и навыков, которыми должен обладать руководитель студии. Самыми важными профессиональными знаниями оказались ораторское искусство (выделили 83% опрошенных), драматургия (80%), знание общей психологии (73%) и истории театра и кино (72%). Среди профессиональных навыков важнейшими, по мнению участников опроса, являются умение «читать» и держать аудиторию (85%), организаторские способности (85%), артистичность (79%) и коммуникация и межличностные навыки (77%).

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что современный руководитель детской театральной студии или школьного театра должен обладать в дополнение к универсальным и общепрофессиональным компетенциям, выделенным во ФГОС педагогического образования, еще и специальной профессиональной компетенцией, позволяющей им применять театральные технологии в организации досуговой деятельности школьников. Следует отметить, что формированием такой компетенции на стыке педагогического и театрального видов деятельности не занимаются специально при подготовке педагогов. С учетом того, какую массу специалистов для детских театральных студий следует подготовить по запросу государства, существует потребность в определении методики их обучения в педагогических вузах Российской Федерации.

#### **Список литературы:**

- [1]. Давлетгареева, Е. И. Особенности наставничества в школьном театре / Е. И. Давлетгареева // Красноярское образование: вектор развития. – 2023. – № 2(7). – С. 51-53. – EDN OYMA GK.
- [2]. Казанцева, Г. А. Организационно-правовые проблемы создания и функционирования школьного театра как инструмента воспитания детей и

молодежи / Г. А. Казанцева, О. А. Сизова, Е. А. Яковлева // Перспективы науки. – 2023. – № 11(170). – С. 204-206. – EDN QWYAIN.

[3]. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 125 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)" (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020 С изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г.

[4]. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации (Минпросвещения России) от 17 февраля 2022 г. № 83 «О Совете Министерства просвещения Российской Федерации по вопросам создания и развития школьных театров в образовательных организациях субъектов Российской Федерации».

[5]. Стаина, О. А. К вопросу об организации школьного театра: постановка педагогических целей и задач / О. А. Стаина // Управление культурой. – 2023. – № 2(6). – С. 11-17. – EDN AQZXRR.

## **Исследование профессиональных представлений будущих педагогов при помощи искусственной нейронной сети**

Фомина Е.А. <sup>1</sup>, Соломонов В.А. <sup>2</sup>

*fea30@mail.ru* <sup>1</sup>

Северо-Кавказский федеральный университет

**Аннотация.** Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью поддержки профессионального выбора будущих педагогов на этапе оптации и освоения профессии. Целью исследования послужило выявление профессиональных представлений, которые могут выступать предикторами профессионального выбора. Выборку исследования составили 789 студентов педагогических направлений подготовки из вузов Северо-Кавказского федерального округа. Данные собраны с помощью онлайн-анкетирования, обработаны при помощи электронных таблиц MS Excel 2016 и искусственной нейронной сети ART-2 «Саморегулирование». Установлено, что окончательное решение о выборе профессии принимается студентами примерно на 2 курсе, ближе к середине обучения в вузе. В представлении студентов, учитель выступает преимущественно как носитель социальной функции, нежели как партнер и наставник. При этом будущие педагоги ориентированы на интересную работу, карьерный и профессиональный рост, т.е. на индивидуальные достижения.

**Ключевые слова:** выбор профессии, профессиональные представления, педагогическая профессия, искусственная нейронная сеть.

**Введение.** Вопросы профессионального развития педагогов, начиная с этапа выбора профессии, постоянно находятся в поле зрения государства, общества [13], в проблемном поле педагогической науки. В исследованиях, посвященных периоду обучения в вузе, отмечается, что наряду с пониманием общественного значения профессии учителя [7]. важной составляющей профессионального выбора является также привлекательность образа профессии [4], адекватные представления о содержании и условиях будущей деятельности.

Образ профессии определяется Е.А. Климовым как отражение в сознании студента наиболее значимого ее содержания, целостное представление базовых компонентов профессии [4]. Образ профессии субъективно окрашен, однако опирается на объективное содержание деятельности. Исследователи отмечают, что он содержит также понимание места человека в структуре профессиональной деятельности и усложняется по мере приобщения к ней [1, 8]. Наряду с понятием образа профессии учеными используется термин «профессиональные представления» [5, 9, 12]. Опираясь на семантику понятия «образ», можно отметить, что образ состоит из представлений. В отдельных случаях исследователи используют данные понятия как синонимы [8], поскольку оба они характеризуют отражение профессиональной деятельности в сознании человека, – фрагментарно или более целостно.

О. А. Конопкин определяет профессиональные представления как представления о деятельности, куда входят: принятая субъектом цель деятельности; критерии успешности деятельности; программа исполнительских действий; субъективная модель значимых условий деятельности; информация о реально достигнутых результатах; решения о коррекциях системы деятельности [5]. В. Н. Обносов понимает под профессиональными представлениями совокупность имеющейся у субъекта информации о той или другой специальности, его компетентность о мире профессий, их оценка по шкале престижности и привлекательности; это динамическое информационное образование, структура и содержание которого зависит от его целевого назначения; это отображение человеческого «Я» через профессию [9]. Он акцентирует индивидуальный характер знаний, убеждений, переживаний человека, связываемых им с определенной профессией. Адекватные представления о профессиональной деятельности являются необходимым условием сознательного выбора трудовой деятельности с учетом собственных интересов, возможностей и способностей [4, 3]. Е. А. Семенова отмечает, что кроме отражающей функции, представления выполняют регулирующую, мотивирующую, оценочную, прогностическую функции и обеспечивают успешность выполнения профессиональной деятельности [12]. Профессиональные представления субъекта развиваются в ходе приобретения жизненного опыта, выполнения профессиональных обязанностей и целенаправленного образовательного процесса [2, 10]. от стереотипных ко все более индивидуализированным и адекватным.

Цель предпринятого нами исследования была сформулирована следующим образом: выявить представления будущих педагогов о профессии, которые могут выступать предикторами профессионального выбора.

**Методология.** Выборку исследования составили студенты педагогических направлений подготовки в вузах Дагестанского государственного педагогического университета, Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева, Северо-Кавказского

федерального университета, Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова (N= 789 респондентов).

Для получения эмпирических данных методом онлайн-опроса была составлена анкета «Соответствие образования карьерным планам студентов педагогических направлений подготовки» с полуоткрытыми вопросами. В соответствии с целью исследования в данной работе будут рассмотрены ответы на следующие вопросы: 1. Насколько осознанным был Ваш выбор профессии? 2. В чем Вы видите смысл высшего образования? 3. Какой Вам видится роль учителя в современной школе? 4. Какие причины, на Ваш взгляд, являются препятствием в выборе профессии «учитель»? 5. Какие причины, на Ваш взгляд, способствуют выбору профессии «учитель»? 6. Намерены ли Вы после окончания обучения в университете приступить к деятельности по полученной квалификации? На вопросы №№ 1, 6 респонденты могли дать единственный ответ, на вопросы №№ 2-5 – не более трех ответов.

Для обработки эмпирических данных были использован редактор электронных таблиц MS Excel 2016 и система кластерного анализа данных на основе сети ART-2 «Саморегулирование» [11].

Анализ научных публикаций показывает, что искусственные нейронные сети (ИНС) все активнее используются в составе математических инструментов, применяемых в психолого-педагогических исследованиях [6, 14, 15]. ИНС могут обучаться на основе большого количества данных.

Структура искусственной нейронной сети состоит из трех основных слоев: входной слой, скрытый слой и выходной слой [6, 11, 14]. Входной слой принимает входные данные (это закодированные ответы на вопросы анкеты), скрытый слой обрабатывает информацию, а выходной слой выдает коды классов кластеризации входных данных. В нашем исследовании для обработки данных предпочтение было отдано искусственной нейронной сети, поскольку неизвестен точный вид связей между входом и выходом данных, и его невозможно было моделировать непосредственно. Зависимость между входом и выходом была найдена в процессе обучения нейронной сети, в результате чего собранный массив данных был разделен на кластеры.

Модель нейронной сети «Саморегулирование» представлена на рисунке 1.

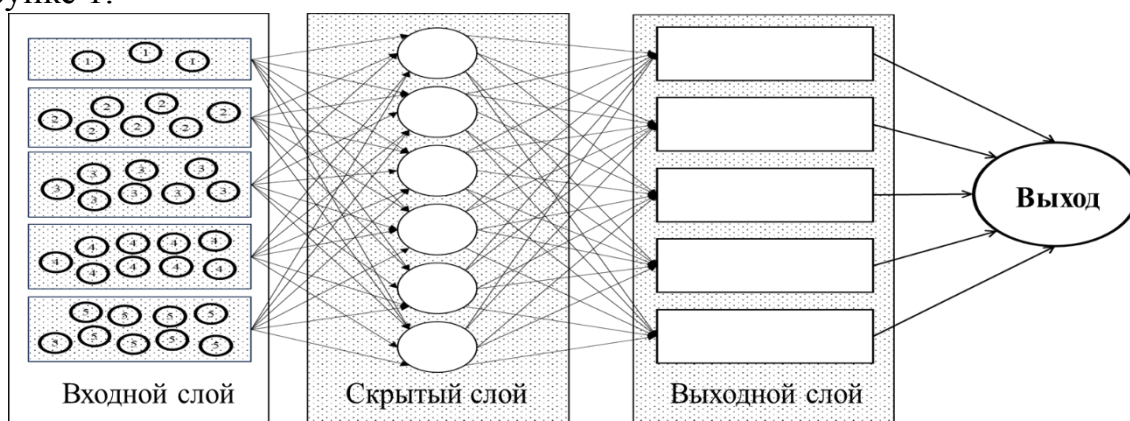


Рис. 1 – Структура искусственной нейронной сети «Саморегулирование»

**Результаты.** Результаты обработки данных (пиковые значения предикторов) представлены в таблице 1 (табл. 1).

Таблица 1. Предикторы профессионального выбора у студентов педагогических направлений подготовки

Ответы на вопросы анкеты	Предикторы	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1	Осознанность выбора		0,364		
2	Возможность сделать карьеру		0,363		
3.1	Служит моделью Взрослого		0,366		
3.2	Выражает общественные ожидания по отношению к молодежи	0,208		0,358	0,453
4.1	Низкая зарплата		-0,416	-0,482	-0,429
4.2	Отсутствие карьерного роста			0,388	
4.3	Неинтересная работа	0,315		0,522	0,585
4.4	Формальные мероприятия	0,279			
5.1	Интересная работа	0,192			0,288
5.2	Участие в профессиональных конкурсах	0,194		0,466	0,404
5.3	Поддержка статуса учителей государством	0,173	0,397		0,339
5.4	Социальный пакет			0,414	

У студентов 1 курса в качестве значимых положительных предикторов профессионального выбора проявились представления о роли учителя как трансляторе общественных ожиданий (строка 3.2) и его поддержке со стороны государства (5.3), возможность выполнять интересную работу (5.1) и расти профессионально (5.2). Отрицательное значение имеют представления о необходимости выполнять неинтересную работу (4.3) и участвовать в формальных мероприятиях (4.4).

К положительным предикторам среди профессиональных представлений у студентов 2 курса отнесены осознанность выбора профессии (строка 1) и готовность быть примером для детей (2), поддержка учителей государством (5.3). Высшее образование значимо для них с точки зрения возможности сделать карьеру (2), они готовы мириться с невысокой зарплатой (4.1).

Значимыми положительными предикторами профессионального выбора для студентов 3 курса служат представления об учителе как трансляторе общественных ожиданий (строка 3.2), возможность профессионального роста (5.2) и социальный пакет (5.4). Отрицательными предикторами выступили отсутствие карьерного роста (4.2) и неинтересная работа (4.3). Невысокая зарплата не является препятствием.

В качестве значимых предикторов для студентов 4 курса выявлены представления о роли учителя как выразителе общественных ожиданий, о возможности выполнять интересную работу (5.1) и расти профессионально (5.2), о поддержке учительства государством. Невысокая зарплата не является препятствием.

После обучения в университете не готовы приступить к работе в школе в среднем 10% респондентов, еще 21,6% респондентов допускают вероятность смены сферы деятельности.

**Заключение.** Проблема осознанности профессионального выбора актуализируется для будущих педагогов примерно в середине периода обучения, по мере освоения профессиональных дисциплин. Таким образом, стоит обратить внимание на второй курс как этап поддержки обучающихся в их профессиональных намерениях.

Образ учителя всем студентам независимо от курса видится директивным. Идеи партнерства и сотрудничества не являются доминирующими в системе профессиональных представлений, что свидетельствует о нехватке соответствующего опыта, в том числе в период вузовского обучения. Студенты понимают значимость профессии учителя для общества и государства и рассчитывают на внимание и поддержку с их стороны. Они не приемлют неинтересной работы, ориентированы на карьерный рост и профессиональные достижения. Начиная со 2 курса задумываются о размере зарплаты, однако на этапе студенчества не воспринимают низкую зарплату как препятствие к работе в школе. В целом, по мере освоения образовательных программ профессиональные представления студентов становятся более содержательными, разносторонними, но сохраняют направленность «на себя».

**Благодарности.** Авторы статьи благодарят коллег и студентов из ДГПУ, КЧГУ им. У. Д. Алиева, СКФУ, ЧГУ им. А. А. Кадырова за участие в сборе эмпирического материала.

**Список литературы:**

1. Богдановская И. М., Сычёв А. В. Образ будущей профессиональной деятельности у студентов-психологов // Психология человека в образовании. 2019. Т. 1, № 2. С. 184-192.
2. Елькина О. Ю., Лозован Л. Я., Щербакова И. В. Становление у студентов образа будущей профессиональной деятельности педагога-организатора // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2020. №53. С. 317-322.
3. Жолудева С. В., Панкратова И. А., Яковлева Я. С. Особенности профессиональных представлений в вынужденной и предпочитаемой

- деятельности [Электронный ресурс]. // Науковедение. 2015. Том 7. №3 // URL : <http://naukovedenie.ru/PDF/37PVN315.pdf>. (дата обращения: 10.01.24)
4. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды. М.: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та. – Воронеж: МОДЭК, 2003. 454 с.
  5. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Вымпел, 1995. 186 с.
  6. Копосов И. И. Искусственные нейронные сети и психология: новые возможности и перспективы // Человек. Искусство. Вселенная. 2023. № 1. С. 212-219.
  7. Кремень С. А., Кремень Ф. М. Ценностные основания выбора педагогической профессии // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2023. Т. 21. №4. С. 77-93.
  8. Лукина А. К., Чиганова С. Д.—Образ профессии педагога у студентов-первокурсников как ресурс индивидуализации образовательных программ // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 1(153). С. 38-42.
  9. Обносов В. Н. Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 28-32.
  10. Профессиональные представления об учительской профессии студентов педагогического вуза / Т. Г. Киселева, Т. Р. Ковригина, И. И. Мельникова, А. Э. Симановский // Профессиональные представления. 2020. № 1(12). С. 77-86.
  11. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2022617326 Российская Федерация. Система кластерного анализа данных на основе сети ART-2 «Саморегулирование» / Д. В. Соломонов, В. А. Соломонов, Е. А. Фомина. – Заявка № 2022615528. Дата поступления 1 апреля 2022 г. Зарегистрировано в Реестре программ для ЭВМ 19 апреля 2022 г.
  12. Семенова Е. А. Особенности и формирование профессиональных представлений у студентов педагогического колледжа // Сибирский психологический журнал. 2005. № 21. С. 94-98.
  13. «Учитель должен вдохновлять»: Президент РАО Ольга Васильева рассказала «РГ», зачем в школе наставники и как сегодня преподавать историю [Электронный ресурс]. // URL : <https://rg.ru/2023/01/16/kod-uchitelia.html>. Режим доступа: сайт «Российская газета – Федеральный выпуск». № 8 (8953). (дата обращения 20.02.2023).
  14. Фомина Е. А., Соломонов В. А., Соломонов Д. В. Нейросетевые технологии как инструмент повышения качества психолого-педагогических исследований // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2022. № 16. С. 200-203.
  15. Фомина Е. Е. Применение аппарата нейронных сетей для анализа результатов анкетирования // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2020. № 2. С. 99-110.

## **Опыт внедрения общественных дисциплин в педагогических вузах России в 1917-1927 гг.**

Халметова А.А. <sup>1</sup>

*[h.albina-nk@mail.ru](mailto:h.albina-nk@mail.ru)* <sup>1</sup>

Казанский (Приволжский) федеральный университет



**Аннотация.** Активно реформируемая система отечественного педагогического образования в России приобретает тенденции развития ценностно-смысловой сферы личности. Важная роль отводится содействию процесса формирования гармонично развитой, общественно-ориентированной, патриотично мыслящей личности, примером для которой являются нравственные и духовные ценности народов Российской Федерации, их исторические и национально-культурные традиции. Для этого необходимо изучать опыт предшествующего поколения, который поможет внедрить новые технологии и методы обучения учителей с учетом достижений, полученных в прошлом. Особенного внимания заслуживает содержание общественных дисциплин, которые осваиваются на педагогических направлениях подготовки, так как от них зависит формирование и воспитание будущего педагога, который должен обладать чувством любви к родине, быть активным и деятельным гражданином своей страны, чтобы воспитать такие же качества в подрастающем поколении.

**Ключевые слова:** общественные дисциплины, программы дисциплин, педагогическое образование, содержание программ, СССР, идеология.

**Введение.** В течение последнего десятилетия в нашей стране происходит активная трансформация педагогического образования, связанная с новыми глобальными вызовами, стоящими перед Россией. Появляется необходимость проведения исследований, направленных на формирование не только совершенно новых подходов и технологий подготовки учителей, но и нового содержания образования для вузов осуществляющих подготовку учителей, с учетом достижений, полученных в ходе исторического развития России и основывающихся на нравственной и идеологической политике государства, направленной на сохранение традиционных национальных ценностей.

Министром науки и высшего образования В.Н. Фальковым в начале 2023 г. было принято решение о внедрении в вузах гуманитарного профиля, в том числе педагогических нового общественного курса «Основы российской государственности», объемом 52 часа [6]. Параллельно с этим во многих средних общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях осуществляется интенсивное внедрение дисциплин общественно-политической и идеологической направленности.

На необходимость обращения к советскому опыту указывает Президент Российской Федерации В.В. Путин. В частности, ссылаясь на личный опыт, он сказал, что «там (в советский период) воспитывались такие качества, как умение дружить, помогать друг другу, различать добро и зло. ... Сейчас жизнь, безусловно, кардинально изменилась, но истинные ценности – они всегда остаются. Это честность, патриотизм, совесть, любовь, доброта, мужество, достоинство, отзывчивость, ответственность и чувство долга» [3]. Несомненно, ясность и согласованность целевых и ценностных установок, принятых в СССР, лежали в основе жизни всего советского общества, в том числе и сферы образования. Именно на этой базе строилась система образования и воспитания, может быть, одной из наиболее сильных компонентов школы тех лет.

*Проблема исследования* заключается в том, что содержание программ общественных дисциплин в педагогических вузах в первой десятилетке 1917-1927 гг. мало исследовано, однако это необходимо для трансформации подготовки учителей с учетом достижений прошлого столетия, когда происходит пересмотр и перестройка ценностно-смыслового ядра в обществе.

*Объект исследования* – содержание программ курсов общественных дисциплин периода 1917- 1927 гг.

*Предмет исследования* – программы курсов общественных дисциплин периода 1917- 1927 гг.

*Цель исследования* – анализ опыта внедрения общественных дисциплин периода 1917-1927 гг. и выявление основных векторов формирования советского мировоззрения и воспитания будущих учителей школы.

#### *Материалы и методы исследования*

Методика исследования заключается в использовании исторического подхода для изучения и анализа содержания программ общественных дисциплин 1917-1927 гг. Системный подход помогает рассмотреть содержание программ в целостном виде, выявить их цели и результаты освоения. Кроме того, использование культурологического подхода позволяет акцентировать внимание на особенностях содержания дисциплин и их взаимосвязи с рассматриваемым временным периодом и соответствующих ему педагогических моделей.

Методами исследования выступили систематизация и анализ архивных документов, конкретно курсов общественных программ 1917-1927 гг., находящихся в Национальном архиве Республики Татарстан и курсов лекций, размещенных в сборниках отдела редких книг библиотеки Казанского федерального университета им. Н.И. Лобачевского. Применялся метод историко-педагогической интерпретации, изучалась соответствующая научная литература, производилось обобщение фактов и явлений данного временного отрезка. Метод историко-педагогической интерпретации позволил выявить тенденции влияния программ курсов на подготовку учителя не только в прошлом, но и в настоящем времени.

**Результаты и обсуждения.** В педагогических институтах советского периода России будущие учителя изучали блоки общественных дисциплин, формируя научное материалистическое мировоззрение, нравственные ценности и идеалы, чувство патриотизма. За годы существования советского государства системой педагогических учебных заведений была подготовлена огромная армия новых советских учителей, которые вели активную общественную линию в воспитании и образовании молодого поколения.

В 1925 году Государственным Ученым Советом были выбраны и изданы программы по общественным дисциплинам. Однако неполнота, а иногда и перегрузка материала по сравнению со временем, отведенным для общественных дисциплин или даже несистематичность его распределения, привели к их быстрому устареванию, а динамические изменения внутренней жизни СССР и внешней международной обстановки сильно влияли на

содержание дисциплины. Всё это вызывало необходимость частого дополнения и переработки программ. Перед преподавателями общественных дисциплин стояла задача не только сообщить учащимся общие сведения о строении общества, о законах общественного развития и так далее, но и задача выработать у них умение ориентироваться в быстро сменяющихся явлениях окружающей социально-политической жизни с тем, чтобы по окончании ВУЗа они могли принять сознательное участие в практической работе над разрешением стоящих перед советским государством сложных внутренних и международных задач.

По всем вышеуказанным соображениям в 2027 году было выпущено второе издание программ общественных дисциплин в педагогических вузах для подготовки «красного специалиста – общественника», к которым предъявлялись жесткие требования:

1. Значительное повышение общего теоретического уровня в преподавании общественных дисциплин, с выделением при этом преподавании ряда основных проблем, связанных с задачами переживаемого периода.

2. Усиление конкретных знаний, например, знание конкретной экономики СССР, ее технических, общехозяйственных, финансовых и культурных возможностей, международных связей и отношений СССР, хозяйственного и политического состояния важнейших капиталистических стран, особенно Англии и тех стран, которые могли быть втянуты ею в войну против СССР, развития революционного движения на Востоке, особенно в Китае и т. д.

Все эти знания включались в содержание множества общественных-политических дисциплин, входящих в учебные планы, начиная с 1920 года, постепенно сужаясь и объединяясь в более крупные блоки.

В итоге к 1927-м гг. акцент делается на наиболее значимых и ставших впоследствии традиционными дисциплинах: 1) «Исторического материализма», 2) «Политической экономии», 3) «Истории ВКП(б)», 4) «Экономической политики».

Курс «Исторического материализма». В нем прорабатывались и получали освещение общие вопросы марксизма, мировоззрения и как общей методологии естественных и общественных наук [4]. Дисциплина показывала значение диалектического материализма, как единственного научного метода в применении, как к наукам общественным, так и ко всей области наук о природе [1].

Громадное общественно-воспитательное значение в программах общественных дисциплин педагогических вузов играла экономическая политика. Наиболее видное место в общественном минимуме вузов занимала политэкономия, особенно в серьезный период трудностей, связанных с окончанием восстановительного периода и началом реконструкции хозяйства. Курс «Политической экономии» должен был дать не только основы марксистской методологии этой науки, марксистской теории капитализма и ленинского учения об империализме, но и теоретическое освещение

советской экономики, как экономики переходного периода на основе экономического учения марксизма-ленинизма [5]. Вместе с тем должно быть обращено достаточное внимание на теоретическое освещение места, значения и путей развития мелкого крестьянского хозяйства в капиталистической экономике и в экономике переходного времени.

Преподавание «Истории ВКП(б)» планировалось таким образом, чтобы на основе главных фактов этой истории дано было развитие программных, фактических и организационных принципов ленинизма и борьбы с оппортунизмом в социалистическом движении и с уклонистскими течениями внутри большевистской партии. «История ВКП(б)» показывала борьбу за ленинскую линию против оппозиционных, как их называли, мелкобуржуазных течений и группировок внутри партии. Их ещё называли «Новой оппозицией 1925-26 гг.» [2]. Большое внимание в программе курса уделялось директивам последних съездов в области оценки хозяйственного потенциала, конференций партии, пленумов ЦК.

Изданные в 1927 году Государственным ученым советом в виде учебных пособий и сборников, программы по общественным дисциплинам не претерпели изменений в принципиальном отношении (в общетеоретических положениях, в расположении и соотношении частей), но варьировались в своей конкретной фактической части, черпая материал из той области жизни, которой посвящена данная высшая школа (или факультет). Например, преподающий политическую экономию в педагогическом вузе с сельскохозяйственным уклоном будет в своем преподавании, главным образом, использовать факты и явления из области сельского хозяйства и его экономики; преподающий в индустриально-педагогическом ВУЗе привлечет материал из области добывающей и обрабатывающей промышленности и т.д.

Анализ содержания программ курсов общественно-политических дисциплин и процесса организации обучения позволил выявить следующие тенденции в области подготовки школьного учителя в 1917-1927 гг.:

1. Содержание учебных планов по педагогическому образованию было перенасыщено дисциплинами общественного цикла. Эти дисциплины были чересчур идеологизированы и призваны воспитать учителя нового поколения для новой советской действительности.

2. Общественно-политические дисциплины были трудны для освоения в вузе, так как зачастую имели философскую направленность и обуславливали возникновение нового советского строя с новым мировоззрением.

3. Историческая наука трактовалась в русле марксистско-ленинской идеологии и была направлена на замену буржуазного строя новым социальным обществом, в основе которого лежали национальные и традиционные ценности: семьи, дружбы, патриотизма, взаимопомощи, коллективизма, защиты отечества.

4. Для воспитания будущего учителя велась всесторонняя общественная работа: содержание учебных дисциплин четко

регламентировалось, велась политинформация, студенты вовлекались во внеурочную деятельность. Преподаватели должны были тщательно следить за ходом развивающихся событий, за новыми директивами партии, советской власти.

5. Учитель был не только человеком, преподносившим знания, но и общественным деятелем, проводником политики партии и ее идеалов.

6. С 1927-1930-х гг. с особенной тщательностью начинают освещаться вопросы, прямо или косвенно связанные с военной опасностью, с подготовкой страны к обороне.

7. Та часть курсов общественных дисциплин, которая неизбежно должна быть переменной при быстрой смене событий, ориентировалась на непрерывное обновление.

На наш взгляд, современная ситуация в области подготовки школьного учителя нуждается в доработке. В частности, введение курса по основам российской государственности будет способствовать ее изменению в лучшую сторону. В то же время анализ организации процесса подготовки учителя в период с 1917 по 1927 гг. показывает, что современной системе образования необходимо воспитание с университетской скамьи чувства патриотизма и гражданственности в будущих педагогах, всестороннего развития личности студента. Учитель должен быть не только транслятором знаний, наставником, консультантом и помощником, но и человеком, имеющим твердые нравственные и патриотические убеждения, которые он сможет передать молодому поколению.

**Выводы.** Таким образом, педагогические институты первого послереволюционного десятилетия были призваны формировать не просто учителя, а общественного деятеля, способного быть проводником политики нового советского государства и партии среди трудящихся, активным борцом за свои идеалы. Этому способствовало конкретно разработанное содержание дисциплин на педагогических отделениях, программы намечали общее содержание и объем отдельных общественных дисциплин. Делалась ставка на то, чтобы приблизить преподавание каждой дисциплины к нуждам и задачам каждого отдельного ВУЗа и с особенностями преподающихся в нем основных специальных дисциплин.

#### **Список литературы:**

1. Выропаев Б. Диалектический материализм и современное естествознание: методическая разработка для ассоциаций, кружков и самостоятельных занятий преподавателей I и II ступени. М.: Работник просвещения, 1928. 48 с.
2. Программы по общественным наукам. Для технических, сельско-хозяйственных, ветеринарных, медицинских, педагогических и художественных вузов. Изд. 2. Народный комиссариат просвещения РСФСР Главпрофобр. Государственное издательство Москва-1927-Ленинград.
3. Путин В.В. Выступление на праздновании Дня знаний с воспитанниками и педагогами образовательного центра для одаренных детей «Сириус» 1 сентября 2015 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/05216/>

4. Разумовский И.П. Курс теории исторического материализма. М.; Ленинград: Гос. изд-во, 1927. 535 с.
5. Розенберг Д.И. История политической экономии. Т 1. М., 1934. 304 с.
6. Российская газета. Как преподавать в вузе «Основы российской государственности». URL: [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2023/05/02/patriotu-nuzhen-kurs.html>.

## **Применение инструментов образовательной аналитики для повышения эффективности процесса обучения в ВУЗе**

Харламова Е.Е.<sup>1</sup>, Чеховская И.А.<sup>2</sup>

*Chehovskaia\_irina@mail.ru*<sup>2</sup>

Волгоградский государственный технический университет

**Аннотация.** Образовательная аналитика представляет собой быстро развивающуюся область, которая привлекает все большее внимание в образовательных учреждениях по всему миру. Сбор и использование данных о студентах и их обучении открывают новые возможности для поддержки учащихся и улучшения качества образовательных процессов. Применение инструментов образовательной аналитики позволяет выявлять проблемы, с которыми сталкивается студент в процессе обучения, и прогнозировать его достижения. В статье рассматриваются основные инструменты образовательной аналитики, как дашборды и метрики, которые позволяют визуализировать результаты учебной деятельности студента и оценить ее эффективность.

**Ключевые слова:** образовательная аналитика, интеллектуальный анализ образовательных данных, метрики эффективности обучения, качество образования, учебный процесс, электронная информационно-образовательная среда.

За последние несколько лет многие исследователи в области образования начали применять методы интеллектуального анализа данных, чтобы помочь всем заинтересованным сторонам в электронной среде обучения улучшить свои компетенции в области преподавания и усвоения знаний или разработать более эффективные и привлекательные курсы электронного обучения.

«Образовательная аналитика (Learning Analytics, LA) может быть определена как измерение, сбор, анализ и представление данных об учащихся, материалах, программах, преподавателях и их контекста для понимания и оптимизации обучения и среды, в которой оно происходит» [1]. Это определение включает три важных элемента: данные, анализ и действия.

Параллельно с образовательной аналитикой развивается также «интеллектуальный анализ образовательных данных – Educational Data Mining (EDM), который занимается разработкой методов исследования данных, полученных из образовательной среды, и их использования в интересах образования и науки об обучении» [2]

EDM и LA – это две области в сфере образования, которые опираются на анализ данных. EDM можно рассматривать как описательную аналитику. Текущие системы EDM привязаны к системам управления курсами (CMS), таким как Blackboard и Moodle, которые предоставляют структурированные данные для аналитики. Такие данные включают количество входов в систему

CMS, время, затраченное на каждое учебное мероприятие, и результаты тестов. На основе этих данных учащиеся подразделяются на различные группы, и для каждой группы разрабатываются соответствующие меры вмешательства. В этом процессе нет участия человека.

LA же напротив сочетает EDM с человеческим суждением и оценкой. Ее лучше всего рассматривать как предписывающую аналитику. В ней используются методы алгоритмов машинного обучения для выявления скрытых закономерностей и генерации оперативной информации. Последняя используется для разработки персонализированных мер вмешательства. В дополнение к структурированным данным LA включает в аналитику полуструктурированные данные, такие как электронные письма и публикации на форумах.

Образовательную аналитику как новую область исследований можно рассматривать как междисциплинарную область между педагогикой, машинным обучением, бизнес-аналитикой, искусственным интеллектом и статистикой. Образовательная аналитика направлена на использование образовательных данных для улучшения процесса обучения и преподавания и разработки новых образовательных стратегий.

Исследователь Fiaidhi утверждает, что образовательная аналитика представляет собой третью волну развития образовательных технологий. Первая волна началась с появлением системы управления обучением (LMS) в 1991 году. Во время второй волны появились социальные сети, которые оказали значительное влияние на развитие образовательных технологий. В третьей волне образовательная аналитика стала использоваться для повышения эффективности процесса обучения и преподавания [3]

Можно выделить следующие направления образовательной аналитики, которые представлены на рисунке 1.

Рис. 1. Направления образовательной аналитики

**РИСУНОК?**

Источник: по материалам [4]

Метрики эффективности обучения являются важными инструментами образовательной аналитики, которые помогают оценить качество учебного процесса и отдельных его частей, уровень подготовки преподавателей, а также прогресс обучающихся. Метрики позволяют объективно оценивать эффективность прохождения курсов, отдельных заданий и корректировать создаваемые учебные материалы.

Основные метрики эффективности обучения представлены на рисунке 2.

**РИСУНОК?**

Рис. 2. Основные метрики эффективности обучения

Источник: по материалам [5]

В настоящее время во многих российских вузах сложились предпосылки для активного внедрения дистанционного или смешанного образования, что предполагает комбинацию очных занятий с элементами онлайн обучения. Это привело к тому, что у преподавателей вузов возникла проблема

разработки и представления слушателям качественных образовательных курсов, элементов их оценивания и, в результате, итоговой аттестации.

Современные тенденции высшего образования показывают, что учебный процесс приобретает открытый, самостоятельный характер. Студенты могут на свое усмотрение выбирать электронные образовательные ресурсы в зависимости от имеющихся потребностей, корректировать сам процесс обучения, самостоятельно выбирая место и время изучения предложенного материала и прохождения промежуточной либо итоговой аттестации.

В современных вузах взаимодействие субъектов образовательного процесса осуществляется с применением следующих специализированных информационных платформ (LMS):

Также указанные образовательные платформы и системы регулярно используются преподавателями учебных заведений для синтеза и анализа поступающей информации об уровне активности студентов в учебном процессе, регулярности и продолжительности их образовательных занятий, стадии выполнения и степени готовности проверочных работ, результатах прохождения контрольных опросов и тестов.

В образовательной аналитике активность студентов представлена в виде агрегированных данных, включающих индивидуальные характеристики субъектов, полученный ими уровень знаний по дисциплине. При этом данные о каждом из этапов учебного процесса, пройденного студентом, отражаются в информационных системах вуза. На основании имеющихся данных формируются контрольные ведомости, рейтинг студентов, сведения об их посещаемости и т.п.

К основным пользователям образовательной аналитики можно отнести следующие группы: студенты, профессорско-преподавательский состав, разработчики учебных планов, программ, руководство учебного заведения. При этом все пользователи, задействованные в образовательном процессе, ставят перед собой схожие цели.

Рис. 3. основополагающие цели различных групп пользователей образовательной аналитики

**РИСУНОК?**

Источник: авторский

Рассмотрим функционирование данного инструмента в Волгоградском государственном техническом университете (ВолгГТУ).

Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) в университете представлена СДО Moodle, в рамках которой каждый сотрудник университета и обучающийся (в течение всего периода обучения) обеспечены индивидуальным неограниченным доступом к ЭИОС университета из любой точки как на территории ВолгГТУ, так и вне ее.

Технические возможности ЭИОС университета представлены на рисунке 4.

В каждом образовательном курсе системы имеются форумы и чаты, а также возможность отправки личных и групповых сообщений, призванные



способствовать более эффективному и быстрому обмену информацией между студентом и преподавателем в ходе изучения дисциплины.

### **РИСУНОК?**

Рис. 4. Технические возможности ЭИОС ВолгГТУ

Источник: авторский

Информация, получаемая студентами в процессе обучения с помощью образовательной аналитики, позволяет им эффективно корректировать освоение различных модулей и разделов дисциплин, выстраивать индивидуальный график их изучения. Также это позволяет обучающимся снизить риски неаттестаций, отчислений, одновременно с этим – показать результаты индивидуальной и командной работы, предоставить выполненные лабораторные, курсовые работы и проекты, получить замечания по ним, и, в итоге, положительную оценку проведенной работы.

Также в ЭИОС университета предусмотрено анонимное анкетирование обучающихся, позволяющее оценить условия, содержание, организацию и качество образовательного процесса в целом и отдельных его дисциплин (модулей) и практик.

Таким образом, своевременное и полное использование информации, предоставляемой преподавателям и руководителям образовательных программ, способствует повышению качества и результативности обучения студентов, персонализации образовательного процесса, эффективному внедрению новых образовательных технологий, оперативному формированию промежуточной и итоговой отчетности по различным показателям. Благодаря этому образовательные организации смогут повысить эффективность и качество предоставляемых услуг, что даст системе образования в целом больше возможностей для устойчивого развития.

### **Список литературы:**

1. Lang C., Siemens G., Wise A. & Gasevic D. Handbook of learning analytics. SOLAR, Society for Learning Analytics and Research. New York, NY: SOLAR, 2017.
2. Bakhshinategh, B., Zaiane O.R., ElAtia, S. & Ipperciel D. Educational data mining applications and tasks: A survey of the last 10 years // Education and Information Technologies. 2018. № 23(1). P. 537–553.
3. Fiaidhi J. The Next Step for Learning Analytics. IT Prof. 2014;16(5):4–8.
4. Образовательная аналитика: управление образовательной организацией и создание контента на основе данных / М. Б. Свердлов (научная редакция), Е. В. Вербицкий, А.В. Конобеев, А. И. Крецу, В. Д. Стриканов; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2021.
5. Аналитика обучения: о чем молчат данные? // EduTech.- №1 [46].- 2022. – 44 с.
6. Глотова, М. Ю. Образовательная аналитика как инструмент управления образованием в цифровой образовательной среде / М. Ю. Глотова, Е. А. Самохвалова // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы VII Международной научной конференции, Красноярск, 19–22 сентября 2023 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023. – С. 1038-1044.

## Связь развития, обучения и здоровья с позиций культурно-исторической психологии

Холмогорова А.Б. <sup>1</sup>

*kholmogorova-2007@yandex.ru* <sup>1</sup>

Московский государственный психолого-педагогический университет

**Аннотация.** В статье приводится крайне неблагоприятная статистика, свидетельствующая о резком росте проблем с психическим здоровьем у современной учащейся молодежи. Рассмотрена современная социальная ситуация развития учащихся с точки зрения рисков для их развития и психического здоровья. На примерах исследований западных и отечественных авторов показан резкий рост показателей перфекционизма как деструктивной личностной черты, подкрепляемой образовательной средой. В качестве фактора-протектора от деструктивного влияния социально предписываемого перфекционизма рассматривается субъектная позиция в учебной деятельности. Указывается на необходимость ее поддержки и укрепления как важное условие улучшения тревожной ситуации в виде эпидемии депрессии и суицидального поведения у молодежи.

**Ключевые слова:** социальная ситуация развития учащихся, депрессия, образовательная среда, факторы риска, перфекционизм, факторы-протекторы, субъектная позиция в ученой деятельности.

**Введение.** Эпидемия депрессивных и тревожных расстройств и связанные с ними суицидальные риски среди школьников и студентов вузов остро ставят вопрос о существующих факторах риска в образовательной среде, в которой происходит развитие молодого поколения. По данным зарубежных авторов, 30% выпускников вузов имеют повышенные показатели депрессии, что втрое превышает данные в общей популяции. Отечественные и зарубежные ученые подчеркивают необходимость выявления факторов эпидемии депрессии среди молодежи. Показатели депрессии, тревоги и суицидальной направленности растут как в студенческой популяции, так и у школьников [6, 10, 12].

**Методология.** Таким образом, на сегодняшний день крайне необходимы теоретический анализ и эмпирические исследования связи Развития, Обучения и Здоровья. Одним из ключевых для такого анализа является введенное Л.С.Выготским понятие социальной ситуации развития. Согласно Л.С. Выготскому, социальная ситуация развития меняется на каждом возрастном этапе и определяет путь, по которому пойдет индивидуальное развитие. Таким образом, социальные условия, включая образовательную среду, ее ценности и характер социальных отношений определяют «тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [1].

**Результаты.** Западные исследователи уже не первое десятилетие пишут о кризисе в системе высшего образования, в процессе которого университеты превращаются в корпорации. Так, уже в 1996 году в своей нашумевшей книге «Университет в руинах» ученый из Монреальского университета Билл Ридингс выделяет целый ряд признаков, свидетельствующих о постепенном превращении университетов в корпорации, где доминируют формальные

показатели, соревнование на их основании и бесконечные рейтинги [5]. С ним полностью солидарен Джерри Мюллер – профессор католического университета Вашингтона, посвятивший освещению этого кризиса специальную книгу «Тирания показателей», где он описывает негативные последствия этой тирании в виде ухудшения качества исследований при росте числа публикаций, ухудшение общей обстановки в университетах, включая моральный климат [4].

Билл Ридингс в своем труде ставит важный диагноз образовательной среде, в которой происходит обучение и развитие студентов: замена техно-гуманитарного баланса и культурной миссии университетов дискурсом совершенства, когда само слово perfection становится одним из ключевых в самопрезентациях университетов и во многом программирует не только политику университетов, но и психологическую обстановку в образовательном пространстве [5]. И тут мы подходим к тому, какие именно риски несет этот дискурс, характеризующий социальную ситуацию развития молодого поколения, для психического здоровья студентов, среду, которую британские ученые Т.Каран и Э.Хилл называют «обществом конкурентного индивидуализма», диктующим стремление к превосходству над другими [10].

Те же тенденции отмечаются на территории бывших социалистических стран, включая Россию: рост числа престижных частных школ и конкуренции в области качества образования, засилье рейтингов сопровождается ростом у школьников и студентов таких деструктивных личностных черт как перфекционизм и нарциссизм [6, 12].

В нашу мемуарную статью с говорящим самим за себя названием «Perfectionism Is Increasing Over Time» были сопоставлены данные более сорока тысяч студентов из англоязычных стран, обследованных одним из наиболее известных инструментов для оценки выраженности различных перфекционистских установок – Multidimensional Perfectionism Scale в разные периоды, начиная с 1980 гг. и на протяжении почти трех десятилетий [10]. Авторы делают вывод о неуклонном росте всех трех видов перфекционизма, выделенных в упомянутой шкале: Я-адресованного; адресованного другим и социально предписанного. При этом последний, наиболее деструктивный вид перфекционизма, связанный со страхом быть негативно оцененным и стремлением оправдать кажущиеся непомерно высокими ожидания окружающих, согласно данным упомянутого метаанализа, особенно, более, чем на треть вырос за последние десятилетия [10]. По аналогии с данным исследованием нами была оценена динамика перфекционизма в российской студенческой выборке за последние 10 лет [7]. Согласно полученным данным у студентов российских вузов также существенно выросли все показатели перфекционизма. При этом показатели социально предписанного перфекционизма, которым тесно коррелировали показатели депрессивной симптоматики, выросли почти на 50% [7].

В свете сказанного нами был поставлен вопрос о выделении факторов-протекторов психического благополучия студентов вузов, способных

защитить их от деструктивного влияния среды и социально предписанного перфекционизма [7]. Наши данные относительно таких защитных факторов в студенческой популяции подтверждают уже полученные ранее на выборке школьников разного возраста [2, 3]. В качестве такого фактора-протектора мы, вслед за Ю.В.Зарецким, В.К.Зарецким и И.Ю.Кулагиной [2,3], выделили субъектную, т. е. активную и осознанную позицию в учебной деятельности. Школьников и студентов, у которых выражена такая позиция, отличает большее эмоциональное благополучие (низкие показатели тревожно-депрессивной симптоматики) по сравнению с теми, у кого доминирует объектная позиция в учебе или преимущественная ориентация на внешние требования. Учащихся с субъектной позицией отличает также приверженность учебе, более высокая учебная мотивация – они меньше пропускают занятия, чаще используют интернет в целях обучения, а не для самопрезентаций. Более того, субъектная позиция в учебной деятельности оказалась фактором-протектором проблемного использования интернета [9], а в еще одном из исследований была также показана ее тесная связь с уровнем эмпатии и социального интеллекта – способностью понимать других людей и оказывать им конструктивную поддержку в сложных ситуациях [8]. Таким образом, субъектная позиция предполагает автономность и защищает от рисков зависимости с одной стороны, а с другой способствует развитию способности к диалогу и сотрудничеству.

Социально предписанный перфекционизм, выраженность которого неуклонно растет у современных учащихся, тесно связан с показателями объектной позиции в учебной деятельности. Это позволяет сделать вывод, что именно объектная позиция поддерживается в современной образовательной среде, во многом определяющей социальную ситуацию развития молодежи. Эту доминирующую среду можно назвать педагогикой воздействия. В российской педагогике ей противостоит давняя традиция, направленная на укрепление субъектности учащихся – это педагогика сотрудничества, к которой относится целый ряд направлений, включая рефлексивно-деятельностный подход в психолого-педагогическом консультировании, где не только глубоко проработано понятие, критерии проявления и методы диагностики субъектной позиции, но и разработаны техники ее поддержки и укрепления [2, 3, 7, 8, 9].

Важно также рассмотреть с позиций культурно-исторической психологии связь образования и здоровья с процессом развития. Как было отмечено в начале статьи, развитие, согласно Л.С. Выготскому, происходит не только путем интериоризации культурных средств организации высших психических функций, но и путем интериоризации социальных отношений. Поэтому закономерно встает вопрос, если атмосфера конкуренции и индивидуализма в школах и университетах трансформируется в такую черту как социально предписанный перфекционизм, то как он, в свою очередь, влияет не только на психическое здоровье, но и на развитие в целом, на отношения с другими людьми, которые являются важным условием развития. Рассмотрим основные последствия социально предписываемого

перфекционизма для развития: для освоения учебного материала (развитие в предметной деятельности) и для отношений с другими людьми (развитие интерперсональной компетентности и социального интеллекта). Тесно связанный с социально предписываемым перфекционизмом страх совершения ошибок и обращения за помощью, невозможность признаться в трудностях, когда они неизбежно возникают в процессе освоения нового материала, необходимость срывать их, приводит к невозможности открытых искренних отношений, к внутренней изоляции и одиночеству, накоплению трудностей и неосвоенного материала, к неверию в свои силы или низкой самооценке как в предметной деятельности, так и в межличностных отношениях. Это, в свою очередь, связано со стагнацией развития и замыканием в своей «скорлупе», с доминированием деструктивной стратегии избегания вместо конструктивных стратегий обращения за помощью и решения возникающих проблем. Неизбежные одиночество и депрессивное состояние приводят к невозможности развития, а зачастую и полному выпадению из образовательного процесса: нередко именно такие дети и студенты становятся прогульщиками, образуют проблемную группу неуспевающих, а также попадают в группу риска по суицидальному поведению. Самооценка в предметной деятельности и интерперсональных отношениях тесно связана с субъектной, активной позицией по отношению к возникающим проблемам в учебе и в контактах, с осознанным поиском конструктивных способов их решения вместо бегства от них.

**Заключение.** С позиций культурно-исторической психологии Л.С.Выготского социальную ситуацию развития молодого поколения можно оценить как неблагоприятную. Встают философские и антропологические вопросы общественных ценностей, на которых строится современное образование, и вытекающие из этого негативные последствия для развития и здоровья учащихся. Возврат к ценностям педагогики сотрудничества, построенной на уважении к субъектности и укреплении субъектной позиции учащихся, является важной и научно обоснованной задачей для преодоления возникшей эпидемии психического неблагополучия среди молодежи.

**Список литературы:**

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – с. 244-268
2. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – Т. 21. – №. 2. – С. 110–128.
3. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 1. – С. 99–110.
4. Мюллер Дж. Тирания показателей. – Москва: Альпина Паблишер, 2021 – 265 с.
5. Ридингс Б. Университет в руинах. – Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2021. – 300 с.
6. Холмогорова А.Б., Воликова С.В. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной

- модели расстройств аффективного спектра [Электронный ресурс]. // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 2. URL: [http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2012\\_2\\_13/nomer/nomer11.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php) (дата обращения: 19.03.2019).
7. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Цацулин Т.О. Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование // Культурно-историческая психология. – 2019. – Том 15. – № 3. – С. 41–50.
  8. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25. – № 2. – С. 75–93.
  9. Холмогорова А.Б., Казаринова Е.Ю., Рахманина А.А. Позиция обучающихся в учебной деятельности и предпочитаемый ими контент в интернете как факторы проблемного использования пространства Всемирной сети // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 3. – С. 104–116.
  10. Curran T., Hill A.P. Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016 [Электронный ресурс]. // Psychological Bulletin. Advance online publication. 2017. URL: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/bul-bul0000138.pdf> (дата обращения: 13.03.2019).
  11. Smith M., Sherry S, McLarnon M. Why does socially prescribed perfectionism place people at risk for depression? A five-month, two-wave longitudinal study of the Perfectionism Social Disconnection Model [Электронный ресурс]. // Personality and Individual Differences. – 2018. – Vol. 134. – P. 49–54. URL: <https://www.researchgate.net/publication/325398393> (дата обращения: 13.03.2019).
  12. Vater A., Moritz S., Roepke S. Does a narcissism epidemic exist in modern western societies? Comparing narcissism and self-esteem in East and West Germany. PLoS ONE. – 2018 13(1): e0188287. <https://doi.org/10.1371/journal>.

## **Анализ нейросетевых инструментов для реализации их педагогического потенциала при создании образовательных видеолекций**

Чванова М.С.<sup>1</sup>, Багин В.А.<sup>2</sup>

*[vadimbaginwork@gmail.com](mailto:vadimbaginwork@gmail.com)*<sup>2</sup>

Московский государственный университет технологий и управления  
имени К.Г.Разумовского  
ФГБОУ ВО «РОСБИОТЕХ»

**Аннотация.** В статье рассматривается анализ современных инструментов, основанных на нейросетевых технологиях, а также их педагогический потенциал для создания образовательных видеолекций, с целью минимизации рутинной деятельности преподавателя при разработке электронных образовательных ресурсов. Ввиду активного развития искусственного интеллекта, появляются различные сервисы, позволяющие генерировать видео, которые содержат разный набор инструментов и характеристик, предоставляемых пользователю. При этом данные инструменты и методы отличаются по качеству исполнения и реализации готового видеоматериала. В связи с этим были определены важные педагогические характеристики, отвечающие цели использования данных сервисов в образовательной сфере и на их основе проведен анализ с комплексной оценкой показателей в бальном выражении, позволивший проранжировать сервисы в

зависимости от их качества и педагогического потенциала их инструментов в работе преподавателей.

**Ключевые слова:** образовательные видеолекции, нейросети, синтетические аватары.

**Введение.** Благодаря активному в настоящий момент развитию технологий искусственного интеллекта появился широкий спектр сервисов и прикладных программ, позволяющих упростить и автоматизировать деятельность человека в различных направлениях [1]. Эта тенденция не обошла стороной и сферу создания видеоматериалов. На данный момент появилось много сервисов, способных на основе введенной текстовой информации генерировать видео с озвученным текстом и подобранным автоматически визуальным сопровождением. Подобные технологии открывают возможность создавать качественные образовательные цифровые ресурсы, в том числе видеолекции, с наименьшим затрачиваемым временем на их производство. Данные технологии позволяют сформировать образовательное видео с цифровым ведущим на основе введенной текстовой информации. При этом подобные сервисы обладают инструментами для дополнительного редактирования, благодаря чему автор при необходимости может внести свои корректировки в сгенерированное сервисом видео.

Под «синтетическими аватарами» понимаются цифровые персонажи, созданные с помощью искусственного интеллекта, которые могут общаться с людьми и выполнять различные функции [2]. Они могут использоваться в различных отраслях, таких как обучение, маркетинг, здравоохранение и других сферах. Аватары могут быть сгенерированы на основе реальных людей, актеров или других источников, и могут быть фотореалистичными или художественными. Они могут быть использованы для создания видео, обучения, общения с клиентами, а также для других целей.

Современные сервисы, основанные на нейросетевых технологиях, в основном, позволяют использовать готовых аватаров, заранее созданных и подготовленных командой разработчиков. При этом на данный момент некоторые из данных сервисов начали позволять создавать пользовательских аватаров, на основе загруженного графического видеоматериала пользователя.

**Методология.** Современные сервисы для создания видео на основе искусственного интеллекта, в первую очередь, ставят перед собой коммерческие цели, в связи с чем вынуждены обладать конкурентными преимуществами и предлагать широкий спектр функций для создания и редактирования видео [3]. Среди этого разнообразия функций и инструментов – каждый пользователь выбирает конкретные в зависимости от своей потребности и предметной области (реклама, телевидение, маркетинг, обучение и развитие, и др.).

Говоря о сфере образования, в частности, об обучающих видео – необходимо определить ключевые функции и инструменты необходимые для создания качественного педагогического видео материала.

Для определения оптимальных (наиболее удобных для целей преподавателя) сервисов по созданию образовательных видеолекций, необходимо определить наилучшую альтернативу среди имеющихся доступных сервисов.

После того, как будут выявлены критерии для анализа, необходимо провести оценку выбранных сервисов. В связи с чем, важно выбрать методику оценки с позиции уровня их возможности для реализации педагогического потенциала при создании образовательной видеолекции.

Вместе с тем, не представляется возможным с первого взгляда выбрать наилучший сервис, так как критерии сравнения сервисов: во-первых – имеют как качественную, так и количественную оценку, во-вторых – каждый из предложенных сервисов имеет как преимущества, так и недостатки по сравнению с альтернативами. Поэтому целесообразно воспользоваться методом, который поможет проранжировать сервисы, а также выбрать наилучшие из имеющихся.

Для сравнения сервисов (альтернатив) воспользуемся методом из области принятия решений – это модифицированный алгоритм Кемени-Снелла [4]. Данный алгоритм позволяет ранжировать альтернативы по оценке, учитывающей сразу несколько критериев. Для сопровождения метода также применяется поиск оптимальных альтернатив на основе использования метода определения множества Парето [5], а также метод парных сравнений, основанный на попарном сравнении альтернатив – метод Саати [6].

Главным достоинством алгоритма является его способность анализировать и выбирать варианты, которые оцениваются с использованием различных типов критериев: количественных, качественных, дихотомических и так далее [4]. Алгоритм также предоставляет возможность учитывать мнение лица, принимающего решение, о значимости критериев.

Основа алгоритма заключается в ранжировании и попарном сравнении предложенных вариантов.

**Результат.** В ходе исследования были определены следующие сервисы, отвечающие необходимым требованиям для генерации (создания) видеолекций.

Среди таких сервисов выделим следующие: Elai builder [7], Synthesia [8], Colossyan Creator [9], HeyGen [10], DeepBrain AI [11], Visper [12], D-ID [13], HumanPal [14], Hour One [15], Rephrase [16].

В ходе анализа данных сервисов были выделены 4 основные группы критериев:

1. Основные (базовые) характеристики платформы;
2. Удобство взаимодействия с платформой;
3. Качество видео/аватара ИИ (искусственный интеллект);
4. Полезные функции платформы.

К группе основных (базовых) характеристик были отнесены: минимальная цена подписки, максимальная длительность бесплатного видео ролика, максимальное количество бесплатных видеороликов, минимальное



время длительности видео, язык озвучивания текста, наличие возможности экспорта, максимальное разрешение видео, интеграция с презентацией.

К группе удобства взаимодействия пользователя с платформой относятся: удобство взаимодействия с пользовательским интерфейсом.

Группа, отвечающая за качество видео и авторов ИИ, включает такие критерии, как: количество аватаров ИИ сервиса, наличие функции подбора стиля речи, Наличие функции добавления жестов для расставления акцентов, реалистичность аватара.

К группе, относящейся к полезным функциям сервисов отнесены такие критерии, как: наличие функции добавления пользовательского голоса, наличие функции добавления субтитров, наличие функции чтения текста по ссылке, наличие функции чтения текста по презентации, наличие доступа к базам данных с изображениями и видео для добавления в видео.

Оценка таких критерии как реалистичность аватаров и удобство интерфейса основывается на методе экспертной оценки авторами статьи.

В результате анализа сервисов по установленным характеристикам, составлена таблица, которая представляет собой сводную информацию по наиболее популярным и эффективным методам для создания образовательного видео (таблица 1).

Таблица – 1. Сравнительная таблица нейросетевых сервисов для создания видеолекций

	visper	Hey Gen	Elai builder	Synthesia	Colosyan Creator	DeepBrain AI	HumanPal	D-ID	Hour One	Rephrase
Наличие бесплатной версии	Да	Да	Да	Нет	Да	Да	Нет	Да	Да	Нет
Количество «синтетических аватаров ( ИИ)» для образовательных лекций в бесплатной версии	от 40	от 100	от 70	Нет бесплатно го плана	от 40	от 40	Нет бесплатного плана	от 20	2	Нет бесплатного плана
Возможность интеграция с презентацией лекционного материала (бесплатная версия)	Есть (PDF)	Есть (PPT, PDF)	Есть (PPT, PDF)	Нет бесплатного плана	Есть (PPT, PDF)	Нет	Нет бесплатного плана	Нет	Есть (PPT)	Нет бесплатного плана
Минимальная цена подписки, \$/мес	16	24	23	22	27	24	49, едино р з о в о	18	25	25
Минимально возможное время на создание образовательной видео лекции (мин./год)	240	180	180	120	120	120	1200	192	120	120
Количество «синтетических аватаров ( ИИ)» для образовательных сервисов	от 100	от 100	от 70	от 70	от 40	от 40	от 40	от 100	2	от 20
Наличие возможности создания пользовательского аватара ИИ	Есть	Есть	Есть	Есть	Есть, необходимо дополнение	Есть	Нет	Нет	Нет	Есть



	visper	Hey Gen	Elai builder	Synthesia	Colosyan Creator	DeepBrain AI	HumanPal	D-ID	Hour One	Rephrase
Наличие возможности и применения гипертекстовой ссылки	Да	Нет	Да	Да	Да	Да	Нет	Нет	Да	Да
Наличие возможности и чтения текста из презентации преподавателем (аватаром) или закадровое озвучивание	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Нет	Да	Да
Наличие возможности и подбора стиля речи преподавателя (аватара)	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да
Наличие функции добавления жестов преподавателя (аватара) для расставления акцентов	Да	Нет	Нет	Да	Нет	Нет	Нет	Нет	Да	Нет
Реалистичность преподавателя (аватара)	Да	Да	Нет	Да	Да	Нет	Нет	Нет	Да	Нет
Наличие доступа к базам данных с изображениями для создания педагогического интерфейса и видео для добавления в видео лекции	Нет	Да	Да	Да	Да	Да	Нет	Нет	Да	Нет
Комплексная оценка	3,23	3,02	3,00	2,19	1,73	1,01	0,99	x	x	x

Вместе с тем, без должного сравнения, она не позволяет определить, какой сервис из представленных является наиболее предпочтительным, так как многие из них имеют как преимущества, так и недостатки, по сравнению с другими представленными в таблице альтернативами. Поэтому, для определения наиболее предпочтительно сервиса, необходимо воспользоваться алгоритмом Кемени-Снелла.

На первом этапе было определено множество Парето-оптимальных решений из имеющихся альтернатив. В данное множество вошли сервисы Synthesia, Colossyan Creator, Elai builder, HeyGen, DeepBrain AI, Visper, HumanPal.

Сервисы D-ID, Hour One, Rephrase не вошли, так как не имеют явных преимуществ по сравнению с другими сравниваемыми альтернативами.

На втором этапе перед проведением алгоритма Кемени-Снелла было проведено попарное сравнение критериев (характеристик) по методу Саати. Авторами статьи были проранжированы критерии таким образом, что первый критерий самый значимый, а все последующие наименее важны. Часть критериев была исключена из ранжирования, так как значение альтернатив по таким критериям было равнозначно. На основе этого был произведен расчет весов критериев. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Веса критериев

Критерии	Минимально возможно время на создание образовательной видео лекции	Реалистичность преподавателя (аватара) (экспертное мнение)	Минимальная цена подписки	Возможность интеграции с презентацией лекционного материала	Количество «синтетических аватаров (ИИ)» для образовательных сервисов	удобство использования интерфейса для преподавателя при создании видео лекции (экспертное мнение)	Наличие функции добавления голоса преподавателя	Наличие возможности создания пользовательского аватара ИИ
Вес	0,33	0,23	0,16	0,11	0,07	0,05	0,03	0,02

На третьем этапе проведено ранжирование сервисов с учетом оценок и критериев из таблицы 1.

На четвертом этапе был проведен расчет парных сравнений по каждому критерию, который позволил составить матрицу потерь и на основе нее провести ранжирование альтернатив.

Таким образом, результатом является комплексная оценка альтернатив в виде баллов. Так, сервис Visper имеет наибольшую оценку равную 3,23, HeyGen – 3,02, Elai builder 3,00, Synthesia – 2,19, Colossyan Creator – 1,73, DeepBrain AI – 1,01, HumanPal имеет наименьшую оценку из анализируемых сервисов, равную 0,99. Также результаты отражены в таблице 1.

Благодаря полученным результатам комплексной оценки, мы можем сказать, что наиболее предпочтительными сервисами и инструментами обладающими педагогическим потенциалом с позиции реализации образовательных видеолекций преподавателем являются сервисы Visper, HeyGen, Elai builder, так как имеют наибольшую оценку. Несмотря на то, что остальные сервисы имеют оценку меньше, мы можем рассматривать их как альтернативу, так как они попали в первоначальный анализ множества Парето-оптимальных решений.

Также стоит отметить, что в отличие от всех представленных сервисов, Visper является отечественной платформой, разработанной компанией «Сбер», что упрощает доступ к данному инструменту гражданам РФ, и в большей мере снижает риск потери доступа к платформе в связи с различными внешними политическими факторами, которые наиболее актуальны в данный момент.

**Заключение.** Стремительное развитие искусственного интеллекта в различных сферах способствует разработке и появлению большого количества программных инструментов, базирующихся на нейросетевых моделях. Не является исключением и область производства видеоматериалов по различным отраслям, в том числе и образовательной. Для создания образовательных видеоматериалов пользователям и, в частности, преподавателям необходимо определять те нейросетевые сервисы, которые обладают педагогическим потенциалом, что, ввиду их большого количества, является затруднительным.

Таким образом, был проведен обзор нейросетевых сервисов и инструментов, которые позволяют на основе педагогического или научного текста генерировать видео с звуковым сопровождением, а именно озвучивание лекции по заданному тексту, а также позволяют добавлять синтетических персонажей, которые могут выступать в качестве лектора.

Результатом анализа данных сервисов является сравнительная таблица, в которой рассмотрены основные критерии, необходимые для генерации образовательных видеолекций. В связи с тем, что данные установленные критерии имеют как качественную, так и количественную характеристику, для их оценки выбран модифицированный алгоритм Кемени-Снелла. Данный анализ позволил провести оценку в бальном выражении отсортированных сервисов и учесть наиболее важные, по мнению авторов статьи, критерии, раскрывающие педагогический потенциал сервиса. В результате было определено, что сервисы Visper, HeyGen, Elai builder имеют наибольшую оценку. Сервисы Synthesia, Colossyan Creator, DeepBrain AI, HumanPal получили меньше баллов, в связи с чем они уступают по качеству предыдущим сервисам.

#### **Список литературы:**

1. Колин, К. К. Новый этап развития искусственного интеллекта: национальные стратегии, тенденции и прогнозы / К. К. Колин // Стратегические приоритеты. – 2019. – № 2(22). – С. 4-12. – EDN XPQIDF.

2. Федосеева, Р. Р. Цифровые аватары и коммуникация в цифровой среде / Р. Р. Федосеева, А. Е. Егармин // Научно-технические инновации и веб-технологии. – 2022. – № 1. – С. 84-88. – EDN QGBMOX.
3. Лексин, В. Н. Искусственный интеллект в экономике и политике нашего времени. Статья 2. Искусственный интеллект как товар и услуга / В. Н. Лексин // Российский экономический журнал. – 2020. – № 5. – С. 3-33. – DOI 10.33983/0130-9757-2020-5-3-33. – EDN NJYJAZ.
4. Системный анализ и исследование операций: оптимизация решений на основе методов и моделей математического программирования : учеб.-метод. пособие / С. С. Смородинский, Н. В. Батин. – Минск : БГУИР, 2010. – 192 с. – ISBN 978-985-488-541-4
5. Подиновский, В. В. Парето-оптимальные решения многокритериальных задач : монография / В. В. Подиновский, В. Д. Ногин. – Москва : ФИЗМАТЛИТ, 2007. – 256 с. – ISBN 978-5-9221-0812-6.
6. Саати, Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий / Т. Саати; пер. с англ. Р. Г. Вачнадзе. – Москва: Радио и связь, 1993. – 314 с. – ISBN 5-256-00443-3.
7. Elai Editor // Elai.io [Электронный ресурс]. URL: <https://elai.io/platform> (дата обращения 10.03.2024).
8. Synthesia features // Synthesia Limited [Электронный ресурс]. URL: <https://www.synthesia.io/features> (дата обращения 08.03.2024).
9. Enterprise // Colossyan Inc [Электронный ресурс]. URL: <https://www.colossyan.com/enterprise> (дата обращения 08.03.2024).
10. AI-powered video creation at scale // HeyGen [Электронный ресурс]. URL: <https://www.heygen.com/> (дата обращения 10.03.2024).
11. Generative videos from text // DeepBrain AI [Электронный ресурс]. URL: <https://www.deepbrain.io/> (дата обращения 10.03.2024).
12. Visper // Visper.tech [Электронный ресурс]. URL: <https://visper.tech/> (дата обращения 10.03.2024).
13. Interfaces, evolved // D-ID [Электронный ресурс]. URL: <https://www.d-id.com/> (дата обращения 10.03.2024).
14. HumanPal // HumanPal [Электронный ресурс]. URL: <https://humanpal.io/> (дата обращения 11.03.2024).
15. Content Workflows for Enterprise Growth // Hour One [Электронный ресурс]. URL: <https://hourone.ai/> (дата обращения 11.03.2024).
16. Text-to-video powered by generative AI and you // Rephrase.ai [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rephrase.ai/> (дата обращения 11.03.2024).

## **Реализация педагогического потенциала профессиональной интернет-социализации студентов-информатиков в процессе практической подготовки**

Чванова М.С. <sup>1</sup>, Подлесный Д.В. <sup>2</sup>

*d.podlesnyy@mgutm.ru* <sup>2</sup>

Московский государственный университет технологий и управления  
имени К.Г.Разумовского

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос реализации педагогического потенциала профессиональной интернет-социализации студентов в процессе их практической подготовки. Анализируются возможности и перспективы использования интернет-

технологий для формирования у студентов необходимых профессиональных компетенций и развития их творческого потенциала. Описываются методы и подходы к организации практической работы студентов с использованием интернет-ресурсов, а также оценивается эффективность их применения в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** социализация студентов, профессиональное интернет-сообщество, практическая подготовка.

**Введение.** В современном мире информационные технологии играют ключевую роль во всех сферах жизни, включая образование. Развитие интернета и его проникновение в повседневную жизнь привели к возникновению новых форм обучения и социализации, которые требуют адаптации педагогических подходов и методов. Важно понимать перспективы реализации педагогического потенциала профессиональной интернет-социализации студентов-информатиков в процессе их практической подготовки, что является актуальным и важным вопросом для системы образования.

Учеными рассматриваются актуальные проблемы, связанные с интернет-социализацией молодежи: исследуется роль интернет-пространства как социально-политического института в процессе политической социализации молодежи [1], интернет-зависимость [2], киберсоциализация [3].

В последние годы наблюдается значительный рост интереса к использованию интернет-технологий в образовательном процессе, особенно в области информатики. Профессиональная интернет-социализация студентов-информатиков позволяет им не только получить необходимые знания и навыки, но и развить критическое мышление, умение работать в команде и творческий потенциал. В целом, процесс интернет-социализации в организации учебной практики способствует более гибкому и эффективному образованию студентов.

Целью данной статьи является анализ методов и подходов к реализации педагогического потенциала профессиональной интернет-социализации студентов-информатиков, а также оценка их эффективности. Рассматриваются различные аспекты практической подготовки студентов, такие как использование онлайн-курсов, участие в проектах по разработке программного обеспечения, работа с большими данными и многое другое.

**Материалы и методы.** В ходе исследования используются как теоретические методы (анализ литературы, сравнение и обобщение данных), так и практические (наблюдение, анкетирование, интервьюирование). Результаты исследования могут быть полезны для преподавателей, методистов и руководителей образовательных учреждений при разработке и реализации программ профессиональной подготовки студентов в области информационных технологий.

Используется метод анализа интернет-ресурсов, который позволил проанализировать существующие цифровые технологии для интернет-социализации молодежи в международном профессиональном сообществе. «Учитывая специфику рассматриваемой предметной области, необходимо отметить, что благодаря анализу профессионально-ориентированных



интернет-сетей представляется возможным выявить особенности организации разного вида профессиональных практик с помощью интернета. Полученные данные послужат основой для выбора оптимальных направлений сравнительного анализа прохождения практики при помощи интернет-технологий, и тем самым будут способствовать повышению качества запланированных исследований» [4].

**Результаты исследования.** За рабочее определение *профессиональной интернет-социализации* в данной работе понимается процесс установления и развития профессионально-ориентированных социальных связей, формирования социального капитала и установления контактов через использование интернет-технологий и веб-сервисов для целей адаптации в профессиональном сообществе и развития в профессиональной сфере. Помимо этого, интернет социализация предоставляет возможность «порождения и реализации новых форм символического опыта, а также формирования ценностных ориентаций для успешной профессиональной деятельности» [5].

Профессиональная интернет-социализация позволяет расширить круг профессионального общения, находить новые возможности для карьерного роста и развивать свои профессиональные навыки.

**Педагогический потенциал** – это совокупность возможностей, средств и ресурсов, которые имеются в наличии у педагога или образовательного учреждения для эффективного осуществления образовательного процесса и достижения поставленных образовательных целей и задач. В контексте профессионально ориентированной интернет-социализации под этим в данной работе понимается создание необходимых условий, выбор методик и технологий обучения, позволяющих студенту вуза осуществить процесс адаптации к профессиональному сообществу, поиск баз практик, подбор новых форм прохождения практической подготовки на основе профессионально-ориентированной интернет-социализации.

Возможности использования педагогического потенциала профессионально-ориентированной интернет-социализации студентов университета в международном профессиональном сообществе еще не раскрыты системно, но весьма значительны. Профессионально-ориентированные интернет-площадки могут быть полезны в различных аспектах образовательного процесса, включая прохождение учебных и производственных практик с использованием интернет, а именно способствовать:

- *обмену профессионально-ориентированными знаниями и опытом* (студенты имеют возможность взаимодействовать с другими студентами, преподавателями и профессионалами в своей области. Это позволяет им делиться своими знаниями, задавать вопросы, обсуждать актуальные темы и получать обратную связь от профессионального сообщества. Такой обмен опытом способствует расширению кругозора студентов) [6];
- *коллективному обучению* (профессиональная интернет-среда позволяет студентам работать в группах над проектами и заданиями, преодолевая

географические преграды. Они могут использовать онлайн-инструменты для совместной работы над документами, обмена идеями и поддержки друг друга. Такой подход способствует развитию навыков коллаборативной работы и командного взаимодействия) [7];

- *профессиональному развитию* (интернет предоставляет доступ к профессиональным сообществам, платформам и ресурсам, где студенты могут получить информацию о последних тенденциях, новейших исследованиях и лучших практиках в своей области. Следуя блогам и профилям экспертов в социальных сетях, участвуя в вебинарах и онлайн-курсах, студенты могут развивать свои профессиональные навыки и быть в курсе актуальной информации) [8];
- *развитию критического мышления* (чрезмерно большой массив разнородной информации в глобальной сети требует от студентов иметь навыки анализа информации, фактов, мнений, а также умение мыслить критически. В онлайн-сообществах зачастую возникают дискуссии, которые способствуют развитию навыков оценки аргументов, умению задавать вопросы и выражать собственное мнение. Это помогает развивать критическое мышление и умение анализировать информацию критически, выделять основные аргументы, проверять достоверность источников, оценивать качество информации и принимать информированные решения. Такой навык является ключевым в современном информационном обществе) [9].

Изучение мирового опыта показывает, что передовые *вузы и организации*, с каждым годом активнее предлагают возможности *проведения практики студентов с помощью интернета*. Университеты по всему миру предлагают дистанционные программы обучения, включая практические компоненты, которые могут быть организованы в онлайн-формате. Например, Open University (Великобритания), University of the People (США), и Indira Gandhi National Open University (Индия).

«На основе впервые проведенного анализа ресурсов профессиональной интернет-социализации студентов-информатиков в таблице 1 представлены популярные форумы в сфере IT, а также сайты, в которых есть чаты для профессионального общения. Они обусловлены появлением потребности в консультациях по профессионально-ориентированным вопросам» [10].

Таблица 1.

### ***Ресурсы профессиональной интернет-социализации информатиков***

№	Режим доступа	Название ресурса	Тема обсуждения	Роли на сайте	Примечание
1	<a href="http://www.cyberforum.ru/">http://www.cyberforum.ru/</a>	Форум программистов и сисадминов «Киберфорум»	Правильность написания кода программы, характерные ошибки, инструкции, полезные приемы, рекомендации по обучению, видеоконференции, видеонастройки, пути решения технических и программных проблем, рекомендации по выбору технических решений, вопросы работы офисных программ и др.	Модератор, эксперт, пользователь	Программисты, начинающие разработчики, любители
2	<a href="https://infojournal.ru/">https://infojournal.ru/</a>	Форумы на портале «Издательство «Образование и Информатика» (ИИФО)»	Обсуждение методик и содержания информатики в школе, образовательных стандартов, учебников, информационной образовательной среды и др.	Модератор, пользователь	Учителя информатики, гости
3	<a href="https://interface31.ru/forum/index.php">https://interface31.ru/forum/index.php</a>	Форум IT-специалиста «Записки IT-специалиста»	Вопросы эксплуатации операционных систем, компьютерных сетей, сетевого ПО и оборудования, их особенностей и настройки, частные объявления, профессиональный юмор и др.	Модератор, эксперт, пользователь	Программисты, начинающие разработчики, любители

№	Режим доступа	Название ресурса	Тема обсуждения	Роли на сайте	Примечание
4	<a href="https://news.ycombinator.com/news">https://news.ycombinator.com/news</a>	Новостной сайт «Hacker News»	Ошибки кода программ, правильность работы мобильных приложений, последние мировые новости, особенности работы популярных веб-браузеров, блокировщиков рекламы и т.д. Истории мошенничества в сети, вопрос администрирования сайтов, анализ уроков в видеоиграх, обсуждение безопасности ПК, защиты паролей, персональных данных и др.	Модератор, пользователь	Программисты, разработчики, гости

№	Режим доступа	Название ресурса	Тема обсуждения	Роли на сайте	Примечание
5	<a href="https://qna.habr.com/">https://qna.habr.com/</a>	Многофункциональный ресурс «Хабр»	Правильность написания кода программы, характерные ошибки, инструкции, полезные приемы, рекомендации по обучению, пути решения технических и программных проблем, разбор популярных ошибок Windows, тестовые задания для языков программирования, вакансии для IT-специалистов, советы по выбору книг и видеоуроков по программированию, вопросы работы офисных программ, инструкции по установке и настройке операционных систем и ПО и др.	Модератор, эксперт, пользователь	Программисты, начинающие разработчики, любители

№	Режим доступа	Название ресурса	Тема обсуждения	Роли на сайте	Примечание
6	<a href="https://www.codeproject.com">https://www.codeproject.com</a>	Форум специалистов и начинающих в сфере IT «CodeProject»	Обсуждение проблем разработки программного обеспечения, ошибок кода, плюсов и минусов различных языков программирования, операционных систем ПК. Вопросы веб-разработки, разработки Android и iOS, общие вопросы развития мобильной связи, маркетинга и продажи ПО. Обсуждение доступа к базе данных SQL и ADO, хостинга и управления серверными дискуссиями и др.	Модератор, пользователь	Программисты, разработчики, любители, начинающие IT-специалисты

Исходя из данных в таблице 1, можно сделать вывод, что многие интернет-сообщества активно обсуждают интересующие их вопросы, такие как: программирование, разработка для мобильных устройств, веб-дизайн, графический дизайн, разработка программного обеспечения, вопросы эксплуатации операционных систем. В подобных соцсетях, форумах и на иных площадках любой заинтересованный пользователь может задать интересующий его вопрос и получить на него ответ от более опытных специалистов.

Помимо представленных выше способов взаимодействия в сети для профессионального общения пользуются спросом микроблоги, Telegram-каналы, LinkedIn и другие площадки. Зачастую, канал или блог ведётся действующим или бывшим опытным специалистом в той или иной сфере, который может поделиться с широкой аудиторией информацией с профессиональной точки зрения, основываясь на собственном опыте, ответить на вопросы в чате, записать видеообращение, проконсультировать. Знания, навыки, методики и способы решения профессиональных задач, получаемые студентами в ходе общения с действующими или бывшими специалистами IT-компаний, могут использоваться для общения с профессиональным сообществом (консультации по решению профессиональных задач) в процессе прохождения технологической

практики на предприятии или организации. Помимо этого, **в качестве первого (начального) этапа технологической практики** (если она разделена на несколько этапов или периодов), студенты могут участвовать в качестве стажеров профессиональных проектах и участвовать в конкурсах ускоренных проблемных проектах – Хакатонах. Участие студентов в Хакатонах способствует развитию навыков: командной работы, управления временем, коммуникации. Подтверждающими документами участия в проектах в процессе прохождения практики может стать указание студента в качестве члена команды в технической документации проекта организации или предприятия по месту прохождения практики студентом и получение дипломов участника или победителя Хакатона (если по длительности время практики и время участия в Хакатоне сопоставимы).

В процессе **технологической практики** студент может использовать удаленное сотрудничество: в этом формате студент может работать с организацией удаленно, выполняя определенные задачи, связанные с его специализацией или профессией. Это может включать подготовку профессионально-ориентированных публикаций, анализ данных, разработку веб-сайтов или приложений, и т.д. Доказательной базой могут служить выполненные совместные результаты деятельности с предприятием или организацией, например, опубликованная совместная статья, свидетельство о регистрации «базы данных», «программы для ЭВМ», «алгоритма» в РОСПАТЕНТе, документы, подтверждающие выполнение профессионального задания и др.

В процессе практики возможны виртуальные стажировки: это форма онлайн-практики, которая обычно длится определенное время и включает в себя выполнение реальных задач, связанных с бизнесом или профессиональной деятельностью организации. Доказательной базой могут служить подтверждающие документы о прохождении онлайн стажировки: свидетельства, сертификаты.

Может быть использована технология Фриланса: освоение программы производственной практики в виде совокупности выполнения студентом кратковременной удаленной работы по реализации конкретных задач для одного или нескольких заказчиков, способствующих приобретению профессионального опыта.

Применимы виртуальные коучинг и менторство: этот формат включает в себя работу студента с профессионалами в определенной области через онлайн-платформы или видеоконференции, где они могут получить советы, обратную связь и рекомендации по своей карьере или проекту.

Для **преддипломной практики** ключевым моментом является разработка и внедрение новых программных продуктов или систем, включая их тестирование и отладку, размещение сайта на хостинге, анализ и оптимизация работы IT-систем и сервисов на предприятии, написание технической документации по разработанным или усовершенствованным программным решениям.

Общение в сети и обучение, организуемое крупными IT-компаниями, строится несколько иначе, применяются методы виртуального обучения, онлайн-стажировки, интерактивное обучение, продвигаются образовательные курсы.

Таблица 2

***IT-компании с возможностью образовательных и проектных коммуникаций для будущих специалистов***

№	Электронный доступ	Название IT-компании	Возможность обучения
1	<a href="https://www.apple.com">https://www.apple.com</a>	<b>Apple</b>	Apple University – образовательная программа для интернов и новых сотрудников корпорации. Программу запустил Стив Джобс в 2008 году. Основная цель Apple University – круглогодично рассказать начинающим работникам об истории Apple и её основных ценностях. Посещать их не обязательно, но запись на лекции почти всегда полная. Пройдя стажировку летом или совместив её с учёбой, можно работать над важными проектами в кампусе Apple. Став частью команды, можно увидеть работу изнутри и кто ведёт компанию вперёд. Компания принимает на стажировку студентов колледжей и университетов, магистрантов.
2	<a href="https://about.google">https://about.google</a>	<b>Google</b>	Google-стажировки длятся от 12 до 14 недель по 40 часов в неделю. Стажер работает в команде и за ним закреплен менеджер, который курирует работу. Для студентов доступно 2 вида программ: Engineering & Technology (аппаратное обеспечение, программное обеспечение, машиностроение, продукт-менеджмент, пользовательский дизайн), Business.
3	<a href="https://www.microsoft.com">https://www.microsoft.com</a>	<b>Microsoft</b>	Microsoft регулярно предоставляет возможность студентам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и недавним выпускникам вузов принять участие в одной из стажировочных программ. Стажеры будут работать с реальными проектами и таким образом смогут повысить свой профессиональный уровень или дать хороший старт своей карьере. Компания предлагает стажировки во всех сферах трудоустройства компании. Компания регулярно набирает стажеров на стажировки в офисах компании Microsoft, которые находятся в разных странах мира.
4	<a href="https://www.oracle.com">https://www.oracle.com</a>	<b>Oracle</b>	Oracle Academy предлагает участникам-преподавателям широкий ассортимент бесплатных возможностей обучения в разных форматах, что делает обучение очень удобным. Аудиторное обучение – интерактивное обучение в классе под руководством преподавателя. Виртуальное и аудиторное обучение – смешанная форма обучения, включает виртуальное обучение под руководством преподавателя с последующим аудиторным обучением. Виртуальное обучение – виртуальное совместное интернет-обучение под руководством преподавателя – идеальный вариант для преподавателей, которым проблематично лично участвовать в обучении. Самостоятельное обучение – материалы по курсам для самостоятельного обучения помогут освоить материал самостоятельно.



№	Электронный доступ	Название IT-компания	Возможность обучения
5	<a href="https://www.ibm.com">https://www.ibm.com</a>	IBM	Компания предлагает обучение в учебном центре IBM. Курсы разделены на три категории: «начинающий», «специалист», «эксперт». Учебные материалы курсов разработаны в полном соответствии с лучшими практиками. Материалы постоянно совершенствуются вместе с изменениями в отрасли. Слушатели курсов IBM получают сертификат международного образца с печатью.

Ресурсы, описанные в таблице 2 могут быть использованы в качестве ресурса (образовательной платформы) для *учебной практики*. Обучающие курсы, образовательные программы и онлайн-стажировки IT-компаний могут предоставить разнообразные преимущества, включая: профессиональные умения и знания, расширение сети контактов, возможные перспективы трудоустройства. В качестве отчётности о прохождении учебной практики могут быть представлены сертификаты, подтверждающие полученные знания, умения и навыки с указанием количества часов осваиваемой программы.

Для организации учебной практики могут быть применимы онлайн-курсы и обучающие платформы: многие компании предлагают онлайн-курсы или обучающие платформы, которые позволяют студентам проходить практику и получать опыт в различных областях, таких как программирование, дизайн, маркетинг и т. д.

Применимы для учебной практики, например, в магистратуре виртуальные лаборатории и исследовательские проекты организаций, где студенты могут работать над реальными задачами и проектами, получая практический опыт.

Таким образом, формы прохождения практики в онлайн режиме могут быть различными и зависят от конкретной области и типа практики. Важно отметить, что результаты практики с помощью интернета могут быть индивидуальными и зависят от усилий, предоставленных студентом, а также от качества программы практики и поддержки со стороны наставников и организаторов.

**Заключение.** Анализ мирового опыта позволил выявить лучшие практики и обобщить новые технологии организации различных видов студенческих интернет-практик, выявить механизмы реализации педагогического потенциала, которые заключаются в следующем:

- направленность образовательного процесса на обмен профессионально-ориентированными знаниями и опытом в процессе онлайн-практики студентов;
- направленность образовательного процесса на развитие критического мышления и профессионального самовыражения студентов в процессе профессионального интернет-коммуникации;
- освоение технологий улучшения профессионально ориентированного профиля студента в Интернете и репутации студента для дальнейшего трудоустройства;

- выявление особенностей стажировки в сети Интернет с учетом виртуальной рабочей среды, гибкости и удаленности, виртуального сотрудничества, адаптации к виртуальной среде;

**Финансирование.** Результаты получены при поддержке РНФ по проекту: «Интернет-социализация студенческой молодежи в международном профессиональном сообществе», № 23-28-00805, 2023 г. – 2024 г.

**Список литературы:**

1. Pachina N.N., Gorodova J.D., Pachin G.R. Internet space as a factor of political socialization of modern youth. *Modern Science and Innovations*, 2022, no. 2, pp. 137-151. DOI: 10.37493/2307-910X.2022.2.15
2. Parshakova S. D. Internet socialization and problematic Internet behavior. *NovaUm.Ru*, 2022, no. 37, pp. 214-217.
3. Pleshakov V.A., Obidina T.V. Digital socialization: not a person seizes the Internet, but the Internet seizes a person. *Electronic scientific journal "Homo Cyberus"*, 2019, no. 2(7).
4. Chvanova, M. S. Identification of the pedagogical potential of Internet socialization of youth in the international professional community / M. S. Chvanova, I. A. Kiseleva, M. S. Anureva // *Perspectives of Science and Education*. – 2023. – No. 5(65). – P. 447-462. – DOI 10.32744/pse.2023.5.26. – EDN HMBRKS.
5. Недбаева С.В., Ткаченко В.В. Тенденции и психологические особенности социализации личности в интернет-пространстве // *Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию*. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-i-psihologicheskie-osobennosti-sotsializatsii-lichnosti-v-internet-prostranstve> (дата обращения: 12.03.2024).
6. Samoylik N.A. Typology and psychological diagnostics of professional and value orientations of personality. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2016, vol. 5, no. 1 (14). pp. 193-196.
7. Junco R., Heiberger G., Loken E. The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2011, no. 27(2), pp. 119-132. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x
8. Hew K. F., Cheung W. S. Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational Research Review*, 2014, vol. 9, pp. 47-64. DOI: 10.1016/j.edurev.2012.08.001
9. Chatti M. A., Jarke M., Frosch-Wilke, D. The future of e-learning: a shift to knowledge networking and social software. *International Journal of Knowledge and Learning*, 2007, vol. 3, no. 4/5, pp. 404–42. DOI: 10.1504/IJKL.2007.016702
10. Chvanova, M. S. Transformation of students' professional value orientations in the context of Internet socialisation and the unstable future world of professions / M. S. Chvanova, I. A. Kiseleva // *Tambov University Review: Series Humanities*. – 2023. – Vol. 28, No. 6. – P. 1347-1364. – DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1347-1364. – EDN IATNLZ.

**Professional wellbeing of teachers for sustainable career**

Balwinder Kaur

**ПОЧТА!**

Partap College of Education, Ludhiana, India

**Abstract.** Professional well-being (PW) of a teacher is not determined solely by the availability of employment opportunities in the educational field (Ilaltdinova & Kisova 2018) but an integral indicator of state of positive psychological functioning. The present study focuses to know (i) the status of teachers' PW? (ii) and contributing factors of PW for career sustainability? Mixed method approach was used for the study and random sampling was done. The data were drawn from 200 school teachers having minimum 5 years teaching experience. Quantitative data were collected by applying 'The Professional Wellbeing Self-assessment Tool' to know the status of teachers' PW. To explore the contributing factors of PW for career sustainability, qualitative approach was employed and data were collected through semi-structured interviews of 30 teachers. Statistical data processing was applied and found that majority of teachers fall in moderate category of PW and significant difference was found in various domains included in the questionnaire and through interview contributing factors were found for their adverse and positive effects on PW. Low social prestige of profession, increase in the job complexities of functions, increasing expectations and requirements from the society, state and institution, job security, work conditions, opportunities for professional growth, irrelevant education policies and training of teachers are possible factors affecting PW. Thus, serious efforts are needed to promote the teachers' professional wellbeing, efficiency and ultimately sustainability in career.

**Keywords:** Wellbeing, Professional Wellbeing, Sustainable Career.

**Introduction.** Teaching is a profession with rigorous standards to provide knowledge to the individuals and strengthening the various opportunities that contribute to country's growth. It is well acknowledged fact that teachers play crucial role in of students' success and achievement and their wellbeing is directly and deeply connected to the quality of their work. Likewise, teachers' wellbeing is pivotal for the future of education. The term wellbeing refers to feeling good, functioning well, experiencing positive relationships and emotions such as happiness, contentment as well as the development of one's potential, having some control over one's life and having a sense of purpose. In other words, wellbeing is state of being satisfied with life as a whole and with different aspects of life (e.g., work, family, community, health), the presence of positive affect (pleasant emotions such as joy, contentment, happiness, pride) and the relative absence of negative affect (unpleasant emotions such as guilt, sadness, anxiety and depression) (Diener, Sub, Lucas, & Smith, 1999).

**Professional Wellbeing.** According to Solomon professional wellbeing is a state of wholeness that results from bringing balance into life, work, people and money. It relates to all aspects of working life, from the quality and safety of the physical environment, to how workers feel about their work, their working environment, the climate at work and work organization. It is a key factor in determining the long-term effectiveness of an organisation. Many studies show a connection between productivity levels, the general health and well-being of the workforce. Today educational institutes, enterprises and organizations are increasingly acknowledging the need to take the professional well-being of their workers seriously to their most important resources are their human resources-their people. A lack of recognition on the need to promote professional wellbeing may give raise to workplace problems, such as stress, bullying, conflict and mental health related problems.

**Scope of PW in the Teaching Profession.** Relation to Self: In the teaching context relation to self is most highly valued element. It focuses on the need for coherence between personal values and those conveyed in the professional environment. PW is fuelled by a self-determined motivation (Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Duchesne, Savoie-Zajc, & St-Germain, 2005) involving the satisfaction of three basic psychological needs viz competency, autonomy, relationship that play the role of mediator in well-being (Ntsame, Desrumaux, & Boudrias, 2013; Stamate, Brunet, Savoieet, 2015). Relation to Self includes emotional competencies among teachers that not only facilitate the identification, regulation of emotions, successful stress management and their wellbeing but also enables them to establish link between relation to self and relation to others.

Relation to Others: Stamate et al. (2015) set forth the relation to others as a determining aspect of teachers' PW. Regarding this issue, the literature highlights three particular variables. According to Yildirim (2014) a positive school climate or work environment is the first variable which promotes the PW of teachers. A positive climate is created by positive feedback and interactions with students and colleagues. Secondly positive relation and collaborative climate of exchange with colleagues as well as with the administration positively affects teachers' level of satisfaction and engagement (Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Huang & Waxman, 2009). At the relational level, teachers find strength in relationships between colleagues which characterizes peer support, team spirit and interpersonal compatibility. Janosz, Thiebaud, Bouthillier and Brunet (2004) mentioned positive relationships with students as a central variable conducive to teachers' PW. A positive association with pupils creates a bond of trust conducive to learning. Aspects of teachers' professional well-being (TPW) are related to process quality and directly to student outcomes.

**Sustainable career.** A sustainable career may be stated as the one which leads to the creation of stable professionals who have the ability to maintain the various aspects of their career and life well over long periods of time. It is the one which supports a healthy work-life balance for the personnels by aligning the interests, strengths, skills, values and hence the individual maintains a positive outlook towards job. This infuses an attitude of continuous growth and adaptability amongst the professionals. De Vos and Van (2015) defined sustainable career as 'the sequence of individual's different career experiences, reflected through a variety of patterns of continuity over time, crossing several social spaces, and characterised by individual agency, herewith providing meaning to the individual. Thus to be sustainable throughout life, careers must comprise renewability, flexibility, adaptability and integrity. Renewability means that an individual has regular opportunities for rejuvenation. Flexibility and adaptability refer to continuous learning in response to change and in anticipation of change, whereas integrity implies the completeness and wholeness, i.e., ability to see a whole picture (Rapuano, 2020).

**Review of related literature.** Professional well-being (PW) of a teacher is not determined solely by the availability of employment opportunities in the educational field (Ilaltdinova & Kisova. 2018) but an integral indicator of state of

positive psychological functioning. It is accepted as a dimension of general well-being. Although, there are lots of studies on «general well-being» but there is a scarcity in numbers of researches focused directly on professional well-being and especially on teachers' professional wellbeing.

Literature review produced a few studies that are involved in teachers' professional well-being (TPW). Butt and Retallick (2002) carried out a study and gathered qualitative data from 29 teachers who worked in Alberta, Canada. They proposed a link between a positive sense of professional wellbeing and feelings of trust, respect, autonomy and efficacy as a teacher. The other study was carried out by Aelterman, Engels, Petegem and Verhaeghe (2007), they highlighted job satisfaction, self-efficacy, trust and autonomy as components of professional wellbeing. According to them TPW depends on self-assessment about his/her professional state which refers to perception about being good in the meaning of teaching profession. Bricheno, Brown and Lubansky (2009) carried out a comprehensive review on teachers' well-being and emphasized the need for research on influences of factors on teachers' well-being. According to Hoy and Miskel (2010) various facilitators and obstacles against teaching have potential in affecting a teacher's professional well-being.

Multiple systems approach acknowledges that a human is actually a system of interdependent systems. Not only inner system but also outside of the body affect each other. As stated by Bandura (1997) internal personal factors and the external environment mutually influence each other. Many contextual factors including personal and organizational characteristics interacting with each other have potential to shape a teacher's professional wellbeing (Aelterman et al., 2007; Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2004; Karakus 2008).

Munn, Barber and Fritzal (1996) studied child life specialist's professional well-being and they categorized factors under four titles namely individual factors, workload, role stress and social support. Whereas, Briones, Tabernerro and Arenaset (2010) examined factors under three categories that are personal (age, gender), professional (example, experience) and organizational factors (number of students and cultural variability). Aelterman et al. (2007) used two categories: personal features (gender, age, experience, employment status) and institution features (example, support from principal, support for professional development, workload, and size of classes).

The problem of measuring professional well-being is one of the key problems in Western psychology and sociology. British researchers, measuring the dynamics of the level of professional well-being in Britain based on the scales of "enthusiasm" and "satisfaction" identify the key determinants of negative impact on an individual's professional well-being. Among them are the staff reduction, reorganization of working processes and institutions, reducing the choice of an individual's activities on the basis of a strong connection between the level of remuneration and the institution efficiency (rating); indicators of difficulties associated with employment; accelerating the pace of employment change, increasing job instability, and increasing adaptation efforts to constant changes in the professional (corporate) space.

Teacher retention has become an international challenge today. According to a report by National Foundation for Educational Research (NFER, 2019), 20% of teachers are stressed about their job whereas for other professionals, this number drops to 13%. Weldon, (2018) in one of the studies stated that approximately 40% of teachers in Australia leave their job within first five years. According to the Health and Safety Executive (2018), teaching is among the top five occupations affected by work-related stress, with 70% of teachers and lecturers saying their health has suffered because of their job (Labour Force Survey).

Forbes coaches council (2022) made yet another publication stating the reasons why teachers are leaving their jobs. Teacher burnout and low pay has always been the main concerns for the teachers quitting their jobs. However, the 'lost aspects of the profession' loved by many teachers during virtual teaching is an add-on (Gomes, 2022). A quantitative study on improving science teacher retention has identified various factors, namely, teacher and pupil demographic characteristics, school accountability, teacher pay, the availability of high-quality professional development and working conditions with schools as the influencing factors of teacher turnover (Allen & Sims, 2017). The report by Garcia and Weiss (2019) identified teacher shortage as a real and growing problem. It suggests that professional support and development opportunities play a positive role in teacher retention and helps in expansion of the knowledge base of the teachers. As per the most recent data, about 13.8 percent of public-school teachers are either shifting schools or quitting the teaching profession altogether, which is quite a significant figure. On top of that, schools are even finding it tougher to fill in these vacancies and in retaining the high-quality teachers (Garcia & Weiss, 2019b). RAND's American Teacher Panel (2021) conducted a survey to investigate the factors which enhance job-related stress among teachers ultimately leading to the problem of teachers' quitting their jobs. The survey states that teaching was always a stressful job, however, the pandemic conditions made it even more stressful. As a result, every fourth teacher was planning to quit the profession at the 2020-21 academic year end. This rate is quite higher as compared to the pre pandemic times, where every sixth teacher was likely to switch their profession from teaching. The main factors identified in case of pandemic leavers were increased personal responsibilities as well as stressful working conditions (Steiner & Woo, 2021).

It has been recognised that while teaching is rewarding, at the same time it can be highly stressful and demanding which lead to reduced job satisfaction and low professional wellbeing resulting in a greater number of teachers leaving the profession. Thus, the available literature shows that teaching profession has become considerably more complicated for a variety of reasons and sustainability of teachers' career has become more alarming when various indicators of teacher quality are taken under consideration and making teaching a sustainable profession has become vital to the future of education.

**Purpose of the study.** In 21<sup>st</sup> century, career landscape has changed drastically due to significant rapid changes in the societal, economic and technological environment and career success is no longer measured solely by

objective success criteria, such as promotions or salary increase but by subjective career success ratings like career satisfaction or personal growth. Thus, present study focuses to know (i) the status of teachers' professional wellbeing and (ii) the contributing factors of professional wellbeing for career sustainability.

**Methodology.** Mixed method approach (quantitative and qualitative) was used for the study. The data were drawn from 200 school teachers having minimum 5 years teaching experience. Quantitative data were collected by applying 'The Professional Wellbeing Self-assessment Tool' to know the status of teachers' PW. To find out the contributing factors of professional wellbeing for career sustainability data was collected through semi-structured interviews of 30 teachers.

**Data collection.** Quantitative data were collected by applying 'PSDP-Resources and Tools: The Professional Wellbeing Self-assessment Tool' (Hirist & Nash 2020) to know the status of teachers' PW. The professional wellbeing assessment tool provides the opportunity to reflect on as well as map professional wellbeing and support to remedy challenges to the wellbeing before these become detrimental. It consists 35 questions across seven dimensions (Perspective, Self-management, Supports, Meaningfulness, Self-care, Practice competency and Professional development) through a range of questions that cover key aspects of current professional life.

The questionnaire was sent through google form link to 220 school teachers from the state Punjab and 214 responses were received back. 14 responses were not included in analysis due to incompleteness or for not fulfilling the requirement. So, the data drawn from 200 school teachers having minimum 5 years teaching experience was analysed statistically. To explore the contributing factors of PW for sustainable career, qualitative approach was employed and data were collected through semi-structured interviews of 30 teachers selected through purposive sampling technique. Purposive sampling technique focuses on population with particular characteristics that are of interest, (Saldana & Omasta, 2017).

Teachers' who were found to have below average and high professional wellbeing were focused to know the contributing factors of professional wellbeing for sustainable career. Qualitative data was collected through in-depth (semi-structured) interviews of 30 teachers teaching in different schools. For ethical considerations, informed consent was taken from the selected participants. Prior information regarding the purpose of the study was provided to all the participants and they were clearly explained that it is a voluntary participation and conversations will strictly be used for the research only and confidentiality will be maintained. Interviews were fixed with the consent of participants and for the ease and comfort of participants interviews were conducted face to face which lasted for approximately 15-20 minutes each. The conversations were recorded for further analyses as suggested by (Saldana & Omasta, 2017) and afterwards, all the recordings were transcribed. The interviews were semi-structured and open-ended to garner the significant factors involved in PW of teachers.

The interview guideline comprised two sections: general information; related to professional activities. In the first section, general questions were about

age, name of institute and type of institute (Government/ Private), total years of teaching experience as a teacher, teaching tasks and section two involved the questions about their general wellbeing, family environment, involvement in professional learning and other related activities and reasons for not indulging in any of the professional development activity. They were also asked about their satisfaction and enrichment that they derive from work, their educational aspirations, challenges that they face at work, their source of motivation, and their efforts in learning new skills and concepts.

**Results and discussions.** Statistical data processing was applied and found that teachers fall in moderate category of PW and marginalised in their job satisfaction (fig 1). Though overall percentage of teachers having above average professional wellbeing is 56% but the scores attained in respective dimensions do not favour the status of wellbeing.

### РИСУНОК?

Fig. 1 percentage of professional wellbeing of teachers

Significant difference was found in various domains included in the questionnaire. Fig 2 depicts that the teachers scored high in 'Perspective' and 'Meaningfulness' which shows that they are very well aware about their roles and meaningfulness of their role as teacher, relationships with both the administrators and work that they do. The scores in dimensions 'Self-management' and 'Self-care' are very close which refers to maintaining a sense of autonomy that allows them to negotiate personal, professional and organisational accountabilities. Teachers follow self-care strategies to manage stress, avoid fatigue and burn out. To perform good and excel on professional grounds a range of physical and emotional support is required to teachers they also need practical tools and resources like access to transport, a computer, clear policies and procedures. But results indicate that teachers lack 'Support' to feel part of a team, to share knowledge and skills and to learn from one another and it is the possible reason for bearing stress and anxiety which distracts them to focus on their work.

The scores in section 'Practice competency' and 'Professional development' were lowest which exhibit that teachers' conditions do not support competent practice and lack of competence lead to feelings of inadequacy and avoidance of accountability. Whereas least scores were attained in professional development dimension which involves a range of aspects including professional identity, professional knowledge, and career development. It depicts that teachers remain unsuccessful to be reflective, innovative and flexible in their teaching approach as result it causes stagnation and complacency.

### РИСУНОК?

Fig. 2 average score of professional wellbeing of teachers

For the second research question «What are the contributing factors of professional wellbeing for sustainable career of teachers?», 30 teachers were interviewed. The initial analysis of the interview responses revealed broader aspects which were further analysed using the qualitative analysis. The interview process was tried to be kept as a casual communication. In reporting teachers' responses regarding these factors, excerpts are included regarding factors that both



contribute to and diminish professional wellbeing. The questions framed were also an attempt to draw out the answers from a teacher's everyday life experiences.

Teaching profession as different from other professional groups has naturally some distinctive characteristics. Therefore, factors that were also seem to be different from that of other professions.

In order to start with, the first question raised was to share the life experiences which led them to join the teaching profession. This was the most crucial piece of information on which all other questions and answers depended. Those teachers who had entered by choice and not by any compromise tended to paint a positive picture of the profession and were likely to score high in PW scale. The following are responses to question from teachers interviewed.

S5 «...when I did my graduation, I met a few teachers whose personality influenced me and I think those were the turning events...»

S29 «...when I used to be a student, the way taught by my teacher was very monotonous and while sitting in their class I used to think of other interesting ways to teach the same topic and increase the student involvement...»

To know about the changes in teaching conditions and their impact on teachers and teaching second research question was asked, «how did the working conditions for teachers have changed over the last few years». However, most of the teachers gave a common response. As per the majority of responses received, the teaching profession is more challenging now. In the present time, activity based learning and experiential learning are given more weightage. So, teachers have to come up with new ideas all the time. Also, technology has revolutionised the education sector. Particularly, post pandemic teaching has become even a harder profession.

S 18 a teacher from private school having 12 years teaching experience stated that «... more technology is involved now and we have vast resources to make our teaching livelier but I find it difficult to use it efficiently and its very embarrassing to ask for help every now and then...»

S9»...schools provide better infrastructure facilities now. So, teachers can have a wide database to be used in their teaching. But it again comes with an extra responsibility and it has added to the burden of record keeping...»

S11»...post COVID19 pandemic every day is a challenge, earlier teaching involved a smaller number of activities... with new teaching techniques like flipped learning, blended learning teaching is no simpler and easier...».

In the next principal question, teachers were asked to reflect upon the possible reason why teachers are leaving the profession. The most converging response to this was that the teachers are underpaid compared to their workload. Other factors contributing to the problem were categorised under following themes.

**Dedication towards profession.** The results obtained from the interview depicted that majority of teachers joined the profession out of chance and other reasons. They do not enter in profession out of dedication and passion for teaching and it is the root cause of all discontentment as they are compelled to do what they don't like and find no happiness. Some of the responses were-

*S6, an experienced teacher who was found to have high professional wellbeing stated that «...teachers are not joining the profession out of passion as a result they do not try to improve their teaching skills... these days there is tendency of altruism also among teachers due to which they could not deal with challenges and run away from them...moreover, if someone lacks the essential qualities then s/he is bound to give up...»*

*S21»...my mother was a teacher and I found her doing her job freely...but nowadays teachers have to work with a multidisciplinary approach and to cope up with the demands of this digital era, teachers have to increase their ambit of knowledge...»*

**Remuneration.** Teaching is the most respected profession ever across the globe, but in India in recent years, the situation and social status of teachers is getting worse. They are provided with the least resources to comply with their jobs. Not only the uneven payment structure, they have to face delays in payments. This is the major reason for being professionally unwell and dissatisfied as teachers feel they are not getting monetary benefits for their work so many teachers give up their jobs.

*S15 «...teachers working in private schools are underpaid. These days majority of teachers are female... and expect them to accept even low pay scales for their jobs...»*

**Acknowledgement.** Teachers feel they are not acknowledged for their work. *S24 «...teachers feel they are not valued enough and appreciated for their work and that is a contributing factor in their switching careers...»*

**Professional Development and support.** Hereafter, teachers were asked to share their ideas about their professional wellbeing and how it can be improved. Varied responses were received from the participants. Many teachers expressed their willingness to update their professional knowledge to perform tasks independently. And stress on professional development courses and administrative support was also laid.

*S3 teacher having 17 years of experience stated that*

*«... there is huge difference in teaching methods and techniques since I got my B.Ed degree, so I feel need to learn and adapt new approaches as I believe efficiency increases if they are well equipped...but our system doesn't support us and adds to our worries...»*

*A senior teacher S10 «...activity based professional development courses should be made more popular for teachers too...such courses may enhance our personality, communication skills and can help us to stay updated with changing technologies...»*

*S14 «. . from the perspective of a psychologist, teaching is a challenging job ...as every day you have to adapt with the changing generation and even you continue to work after school hours. So it is very essential that teachers must be given counselling sessions, therapeutic courses in order to enhance their skills and side by side manage their work life balance in a better manner...»*

**Job Security.** Evidence from interviews shows that unsupportive administration has deep adverse impact on PW and satisfaction among teachers. A

great number of research studies also indicate that teachers' job security is the determining factor of their life satisfaction, general happiness, quality of life and professional wellbeing. Teachers working in private sector are in constant fear of losing job, as a result they remain reluctant to involve in any progressive learning. A participant having 6 years of experience working in private school shared that,

«Our future is uncertain, we are working in a self-financed school, any day our services can be terminated... I am unsure about my future plans...»

In the current times, teachers are perpetually facing new developmental tasks in the form of ongoing school reforms, advancement and educational innovations, this means less time to perform increased amount of work. Professionally successful teachers see work as favourite activities that allow them to realize their strengths and achieve their goals whereas many teachers having low professional wellbeing perceive that their working conditions are evolving in a negative direction, due to lack of appreciation, recognition as well as respect, financial resources, increased diverse expectations from teaching work, working under pressure, and decreased appreciation for teaching as profession. Therefore, working as a teacher requires more of the capacity to tolerate continuing changes, insecurity, unfinished tasks and personal incompleteness.

**Conclusion.** In present century volatility, uncertainties and hardships in career paradigm are highly prevalent worldwide, focusing upon the sustainability of careers is of utmost importance. As retaining teachers in the profession remains a challenge, identifying the factors that profoundly influence teachers' professional well-being is an important determinant of the many factors upon which career sustainability depends. Thus, administrators, political decision makers and supervisors need to identify the factors influencing professional well-being (TPW) to undertake actions accordingly to enhance it and serious efforts are required to be taken to eradicate the negativities from the teachers' educational space to promote their professional wellbeing for sustainable career.

#### References:

1. Aelterman, A., Engels, N., Petegem, K.V., & Verhaeghe, J. P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
2. Allen, R. & Sims, S. (2017). Improving science teacher retention: do national STEM learning network professional development courses keep science teachers in the classroom? *Education data lab*. Retrieved from [https://www.stem.org.uk/system/files/elibrary-resources/2019/10/science-teacher-retention\\_0.pdf](https://www.stem.org.uk/system/files/elibrary-resources/2019/10/science-teacher-retention_0.pdf)
3. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
4. Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). Teacher wellbeing: a review of evidence. *Teacher Support Network*, 55.
5. Briones, E., Tabernerro, C., & Arenas, A. (2010). Job satisfaction of secondary school teachers: effect of demographic and psycho-social factors. *Journal of Psychology of Work and Organizations*, 26(2), 115-122.
6. Butt, R., & Retallick, J. (2002). Professional wellbeing and learning: A study of administrator-teacher workplace relationships. *Journal of Educational Enquiry*, 3, 17-34.

7. Cenkseven-Önder, F., & Sari, M. (2009). The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1223–1236.
8. De Vos, A., & Van D. H. (2015). *Handbook of Research on Sustainable Careers*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
9. Diener, E., Suh, M., Lucas, R., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
10. Duchesne, C., Savoie-Zajc, L., & St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497–518. <https://doi.org/10.7202/013907ar>
11. Forbes Coaches Council. (2022, February 1). Why Teachers Are Leaving and Where They're Going [Press release].
12. <https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2022/02/01/why-teachers-are-leaving-and-where-theyre-going/?sh=541bd3bb5c0d>
13. Garcia, E., & Weiss, W. (2019). U.S. schools struggle to hire and retain teachers. *Economic policy institute*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598209.pdf>
14. Gomes, D. (2022). Why teachers are leaving and where they're going. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/unicefusa/2023/02/02/unicef-is-working-to-end-fgm/?sh=4842f3d8249f>
15. Hirist, V., & Nash, R. (2020). PSDP–Resources and Tools: The Professional Wellbeing Self-assessment Tool. [www.practice-supervisors.rip.org.uk](http://www.practice-supervisors.rip.org.uk)
16. Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. G. (2004). The structure of occupational wellbeing: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
17. Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Educational administration: theory, research and practice*. (Trans. Ed. Turan S). Ankara: Nobel. (Original work published 1998).
18. Huang, S. Y. L., & Waxman, H. C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 235–243. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.015>
19. Ilaltdinova, E. Yu. & Kisova. V. V. (2018). Pedagogical Giftedness and Pedagogical Intelligence: Designing Theoretical and Applied Approaches, *Bulletin of Minin University*, (6).
20. Janosz, M., Thiebaud, M., Bouthillier, C., & Brunet, L. (2004). *Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants* (pp. 1348–1356). Actes du XIIIème Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations: Climat scolaire et épuisement professionnel, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
21. Karakus, M. (2008). *The effect of emotional intelligence competencies of primary school administrators and teachers on organizational commitment, organizational citizenship and job satisfaction levels of teachers*. Unpublished doctoral dissertation. Firat Univ., Elazig, Turkey.
22. Munn, E.K., Barber, C.E., & Fritz, J.J. (1996). Factors affecting the professional well-being of child life specialists. *Children's Health Care*, 25(2), 71-91.
23. National Foundation for Educational Research (NFER). (February, 25 2019). *More teachers feel 'tense' or 'worried' about their job than those in comparable professions* [Press release]. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/news-events/press-releases/>

more-teachers-feel-tense-or-worried-about-their-job-than-those-in-comparable-professions/

24. Ntsame, M. N., Desrumaux, P., & Boudrias, J. S. (2013). Bien-être au travail et motivation autodéterminée chez les enseignants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 97(1), 69–87. <https://doi.org/10.3917/cips.097.0069>
25. Rapuano, V. (2020). Toward Sustainable Careers: Literature Review. 10.33605/croma-012020-004.
26. Saldana, J., & Omasta, M. (2017). *Qualitative research: Analyzing life*. London: SAGE.
27. Stamate, A. N., Brunet, L., & Savoie, A. (2015). La compétence en emploi peut-elle prédire la santé psychologique des enseignants? *Le travail humain*, 4(78), 355–378. <https://doi.org/10.3917/th.784.0355>
28. Steiner, E.D., & Woo, A. (2021). *Job-related stress threatens the teacher supply key findings from the 2021 state of the U.S. teacher survey*. Santa monica, CA: RAND corporation. Retrieved from [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RRA1108-1.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-1.html)
29. Weldon, P. (2018). Early career teacher attrition in Australia: evidence, definition, classification and measurement. *Australian Journal of Education*, 62(1), 61-78. <https://doi.org/10.1177/0004944117752478>
30. Yildirim, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153–163. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>

### **Webliography**

1. Work related stress, depression or anxiety statistics in Great Britain. Health and Safety Executive. Retrieved from [www.hse.gov.uk/statistics](http://www.hse.gov.uk/statistics)
2. <https://insights.vitalworklife.com/blog/2016/01/14/wheel-of-well-being-professional-dimension-definition#:~:text=A%20useful%20definition%20of%20Professional,work%2C%20people%20and%20money.%22>

---

## ПРИ ПОДДЕРЖКЕ

---



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ  
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



Правительство  
Калининградской  
области



**приоритет2030<sup>+</sup>**  
лидерами становятся

---

## ОРГАНИЗАТОР

---

**БФУ** ИНСТИТУТ  
ОБРАЗОВАНИЯ  
ИМЕНИ И. КАНТА И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

---

## СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПАРТНЕР

---



Санкт-Петербургский  
государственный  
университет



КОИРО  
Калининградский  
областной институт  
развития образования



Национальный  
исследовательский  
Томский  
государственный  
университет

**ФУМО Во**



**SHARDA**  
UNIVERSITY  
Beyond Boundaries

---

## ПАРТНЕРЫ

---





**УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ.  
МИССИЯ. ТРАНСФОРМАЦИИ. РЕСУРСЫ**  
сборник

Издательство «Перо»  
109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 15, ком. 536  
Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36  
Подписано к использованию 12.04.2024.  
Объем Мбайт. Электрон. текстовые дан. Заказ 372.