



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№10 (183)
2023**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№10(183)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2023 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

Учредитель:
Федеральное
государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

Журнал
признан действующим по списку
Высшей аттестационной комиссии
при Министерстве образования РФ
с 7 июля 2005 г.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

ЗАЙЦЕВ В.В. Методологическая функция психолого-педагогического знания в методической подготовке будущего учителя 4

КУЛИКОВА С.В., КУЗИБЕЦКИЙ А.Н., ГОНЧАРУК О.В., КАРПОВА О.С. Управление деятельностью муниципальных методических служб в условиях развития региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров 16

ЖАДАЕВ Ю.А., БУРЯКОВА Т.С. Организационно-управленческие условия взаимодействия субъектов региональной системы образования в процессе сетевой практической подготовки будущих педагогов 24

ЧАНДРА М.Ю. Принципы оценивания профессиональных компетенций будущего педагога на основе применения иммерсивных технологий 31

ИНЬКОВА М.Д. Структура и компонентный состав понятия системного кругозора как профессионально значимого качества современного специалиста 39

СВИРИДЧЕНКО Ю.С. Основы технологического обеспечения поликультурного образования в школах России 46

ТИХОМИРОВ М.Ю. Культурный интеллект как интегральная характеристика психологического компонента межкультурной компетенции 51

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЗАКИЕВА Р.Р. Современная инженерная деятельность и проблемы подготовки к ней 57

Главный редактор
Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия

Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
И.С. Бессарабова
С.Г. Воркачëв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
О.А. Дмитриева
Л.В. Жаравина
А.Е. Жумабаева (Казахстан)
В.В. Зайцев
В.О. Зинченко
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
С.В. Куликова
М.В. Николаева
С.Г. Новиков
Н.С. Пурьшева
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
В.П. Тарантей (Беларусь)
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
Цзиньлин Ван (КНР)
В.Г. Шукин (Польша)

Научно-редакционный совет

А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
Е.И. Сахарчук
Л.Н. Савина
М.В. Великанов

ЯРИКОВ В.Г. Организация дистанционной поддержки студентов, обучающихся на онлайн-курсах по дисциплинам ООП62

СПИРИДОНОВА С.Б., КАРПУШОВА О.А., ШУБИНА А.С. Модель сетевой подготовки педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия69

КОТЮРОВА И.А. Анализ образовательных данных при обучении иностранному языку в вузе76

КУДИНОВА Ю.В. Волонтерская деятельность как ресурс гражданского самоопределения будущих педагогов86

ОВЧИННИКОВА Л.П., МИХЕЛЬКЕВИЧ В.Н., ПОДДУБНЫЙ Е.В. Экспертные исследования по научному обоснованию совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций у студентов железнодорожного техникума93

ЗАЙЦЕВА Ю.С. Технология работы с кейс-методом при обучении английскому языку студентов языковых специальностей98

ЛИ ЛИНЬНА Роль национальной музыкально-педагогической школы в развитии системы высшего музыкального образования КНР: взгляд с позиций методологии профессионального образования 105

ЛОБАНОВА Н.В., ТЕРЕЩЕНКО А.В. Использование новых средств стихийной информатизации образования в контексте реализации дисциплины «Технологии цифрового образования» 111

ПИДЖОЯН Л.А. Специфика профессиональной подготовки обучающихся из Китая в условиях российских вузов (на примере магистратуры) 120



КУЛИКОВА Н.Ю., ДАНИЛЬЧУК Е.В., СЕРГЕЕВ А.Н. Методические особенности реализации обратной связи при обучении информатике в онлайн-сообществах школьников 127

БУБЕКОВА Л.Б., ДАНИЛОВА Ю.Ю., КУДРЯВЦЕВА Е.Л. Модульные полифункциональные игры в системе компетентностно-ориентированного языкового образования 135

БОЖКО Н.Н., ГЛАЗОВ С.Ю., ЗЕМЛЯКОВ Д.В., ШУБИНА А.С. Сетевой физический класс как инструмент подготовки школьников к проектно-исследовательской деятельности.... 144

*Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.*

Подписано в печать
20.11.2023.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 17
Тираж 1000 экз.

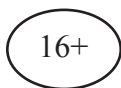
Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №20/11/1

Выход в свет
11.12.2023.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2023

АНГСАНА РУЕАНГДАМ, ТРУХАНОВА Д.С. Специфика разработки учебных материалов по РКИ для тайских учащихся с использованием виртуальной языковой среды.....	152
ЛИВИНСКАЯ А.О. Смешанное обучение РКИ: история, современность, перспективы	159
Сведения об авторах.....	168
Information about authors.....	172
Состав редакционной коллегии	175
Состав научно-редакционного совета.....	176

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

В.В. ЗАЙЦЕВ
Волгоград

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ*

Проведен анализ понятий «дидактическая система» и «методическая система обучения предмету», с позиций методологии целостного подхода выявлены различие и единство функций дидактики, педагогической психологии и методики обучения предмету, обоснована важность интеграции психолого-педагогических и методических дисциплин в формировании готовности будущего учителя к достижению предметных, метапредметных и личностных результатов в соответствии с ФГОС общего образования.

Ключевые слова: дидактика, педагогическая психология, методика обучения предмету, дидактическая система, методическая система обучения предмету, различие и единство функций психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя.

Разработка системы успешных образовательных практик, направленных на повышение качества общего образования, во многом определяется уровнем подготовки педагогических кадров, способных не только осваивать уже существующий в этом отношении опыт, но и самостоятельно продуцировать лучшие образцы практической педагогической деятельности. Эту прямую зависимость качества общего образования от степени подготовленности современного учителя к решению задач в области современного школьного образования отмечали известные зарубежные исследователи М. Барбер и М. Муршед: «Качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [1, с. 17]. Наличие этой закономерности объясняет особое внимание Министерства образования РФ, педагогических вузов России к повышению качества подготовки учительских кадров для современной системы общего образования.

Активная работа в данном направлении в последние годы ведется на всех уровнях общего и профессионального педагогического образования и сопровождается обновлением существующей нормативно-правовой базы. В 2021 г. приказом Министерства просвещения Российской Федерации утверждены обновленные федеральные государственные образовательные стандарты начального [16] и основного общего образования [17]. С учетом данных стандартов общеобразовательные учреждения с 2023 г. получили новые учебники и учебные пособия, которые полностью соответствуют обновленному федеральному перечню учебников, утвержденному в сентябре 2022 г. Кроме этого, ведется масштабная работа, направленная на создание единого образовательного пространства для всех уровней системы российского образования, начиная от дошкольного и заканчивая высшим педагогическим образованием.

В мае 2023 г. утверждены федеральные образовательные программы (ФОП) начального, основного и среднего общего образования (<https://fgosreestr.ru/>). На специали-

* Исследование выполнено по проекту «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 18.09.2023 г. № 073-03-2023-024/6 к соглашению от 27.01.2023 № 073-03-2023-024).

зированном сайте «Единое содержание общего образования» (<https://edsoo.ru/rabochie-programmy/>) представлены федеральные рабочие программы по учебным предметам всех трех уровней общего образования, которые соответствуют ФОП.

Инвариантная часть основной программы подготовки педагогических кадров (уровень бакалавриата) получила название «ядро педагогического образования» (далее – Ядро). Методология Ядра педагогического образования (цели, принципы, структура и др.) разрабатывалась Министерством просвещения РФ, Академией Минпросвещения России, Ассоциацией развития педагогических университетов и институтов и др. Основная цель Ядра – обеспечить единые подходы к содержанию психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущего педагога и условиям ее реализации в любом российском вузе. Разработка Ядра опиралась на следующие методологические принципы: формирование единых профессиональных компетенций; сопряжение с общим образованием; усиление практической подготовки; блочно-модульная структура; отражение общепринятых научных подходов; непрерывность педагогической практики; сохранение академических свобод; интеграция опыта вузов России. Результатом этой масштабной совместной работы стали «Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию (“Ядро высшего педагогического образования”)), которые были одобрены на заседании коллегии Минпросвещения России (ноябрь 2021 г.) и направлены в педвузы для разработки основных образовательных программ [15].

Завершающим этапом методологической части создания единого образовательного пространства в педагогических вузах стала «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.», утвержденная распоряжением Правительства РФ в июне 2022 г. [18]. Концепция определила цели, принципы, задачи, основные мероприятия и механизмы реализации государственной политики Российской Федерации в области подготовки педагогических кадров для системы образования. Она заложила методологические основы для организации деятельности образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогических кадров для системы общего образования.

Важной особенностью Ядра является модульный подход к построению единого учебного плана. В структуру образовательной программы бакалавриата по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» рекомендовано включить 7 следующих модулей: социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, здоровьесберегающий, психолого-педагогический, воспитательный, учебно-исследовательский и предметно-методический.

Интегрирующую функцию теоретического содержания этих модулей выполняет практическая подготовка студентов (учебные и производственные практики модулей), которая обеспечивает «единство блоков ее содержания (интеграция психологических, общепедагогических, теоретических, методических, специальных, предметных знаний) и основных видов педагогической деятельности» [15].

Если первые три модуля ориентированы, как правило, на формирование у студентов универсальных компетенций (УК) из ФГОС ВО3++, то психолого-педагогический, воспитательный и предметно-методический модули закладывают в целом основы формирования общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций.

В связи с этим целью данной статьи является выявление дополнительных ресурсных возможностей интеграции психолого-педагогических и методических компетенций в подготовке студентов к применению в профессиональной деятельности эффективных практик общего образования. С этой целью обратимся к анализу структуры психолого-педагогического и предметно-методического модулей Ядра и функциям этих модулей в профессиональной подготовке будущего учителя.

Функции психолого-педагогического и предметно-методического модулей в структуре Ядра имеют различную направленность. Если *психолого-педагогический модуль* направлен на формирование у студентов готовности к осуществлению профессиональной деятельности на основе знаний закономерностей развития личности, современных теорий обучения и воспитания, системы научных представлений об инклюзивном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и особыми образовательными потребностями, то *предметно-методический модуль* формирует профессиональные компетенции и готовность к профессиональной деятельности в области обучения конкретному предмету.

К базовым дисциплинам психолого-педагогического модуля относятся дисциплины «Психология» и «Педагогика». Структура предметно-методического модуля определяется профилем программы и содержит дисциплины предметной и методической подготовки в соответствии с ее профилем (математика, история, биология и др.).

Разработка преподавателем учебной программы по методике обучения предмету предусматривает учет общих педагогических закономерностей и психологических механизмов процесса обучения школьников, которые были освоены студентами в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин (прежде всего, таких разделов, как дидактика и педагогическая психология).

Процесс обучения может служить объектом изучения как для дидакта, так и для методиста и психолога. Однако каждый из них смотрит на один и тот же объект по-разному, они ставят разные цели и получают различные результаты, которые определяют предметом своей науки.

Следует отметить, что интеграция психолого-педагогических и методических дисциплин не осуществляется спонтанно. Она требует постоянного взаимодействия и согласования содержания этих дисциплин, которое определяется предметами соответствующих научных областей.

В основу исследования процесса интеграции психолого-педагогических и методических дисциплин нами была положена методология целостного подхода, которая является эффективным инструментом анализа педагогических явлений. Известный методолог в области образования и педагогической науки В.В. Краевский определял целостность как понятие философского порядка, указывающее на *отдифференцированность* объекта от среды и его *внутреннее единство* [12].

В соответствии с методологией целостного подхода «интеграция, т. е. сближение, стыковка, наук находится в диалектическом единстве с их дифференциацией. Не может интегрироваться то, что не дифференцировано» [6, с. 32]. Поэтому процесс интеграции дидактики, педагогической психологии и методики обучения предмету должен осуществляться по линии выявления не только их общих тенденций, но и специфических отличий предметов этих наук.

Обратимся к выявлению специфики предмета дидактики как составной части педагогической науки.

Как известно, объектом любой науки является некоторая область действительности, которую данная наука исследует, а ее предметом – определенное видение объекта сквозь призму этой науки. [11, с. 10]. С учетом этого «дидактика – это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его целей, содержания, методов и организационных форм. Она в конечном счете должна дать ответ на три наиболее общих вопроса: “Что такое обучение?”, “Чему учить?” и “Как учить?”» [11, с. 10].

Это определение предмета дидактики, по сути, задает структуру дидактической системы обучения, которая включает цели, содержание, методы, средства и формы организации обучения (рис. 1).

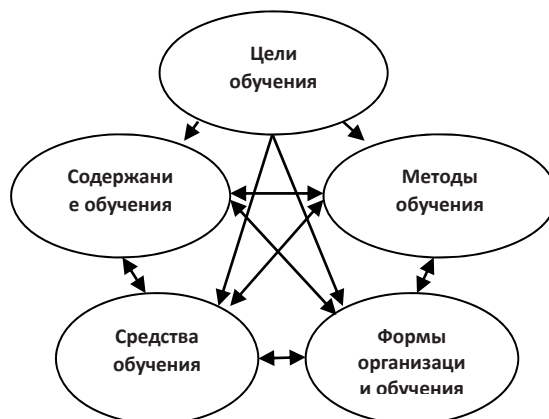


Рис. 1. Дидактическая система обучения

Дидактическая система обучения глубоко исследовалась учеными лаборатории дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР, которой с 1970 по 1984 гг. руководил В.В. Краевский. Результаты этих исследований представлены в классической работе «Дидактика средней школы» (1982 г.), в которой главы, раскрывающие каждый компонент дидактической системы, написаны сотрудниками лаборатории дидактики: В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным и Н.М. Шахмаевым. [6]

Главная функция дидактики состоит в научном обосновании практики обучения. Основным критерием отнесенности научного знания к дидактике является степень общности этого знания. Если результаты исследования имеют общее значение, относятся к обучению вообще и не зависят от содержания учебного предмета, то они пополняют научное содержание дидактики.

Важно отметить, что дидакт смотрит на процесс обучения сквозь призму специфического для него отношения – отношения между преподаванием (действиями учителя) и учением (действиями ученика), которые в дидактике рассматриваются в их единстве [11, с. 25]. Выделение двух главных составляющих обучения (преподавания и учения) является самой первой попыткой дифференциации единого процесса обучения.

Перейдем к определению специфики другого научного направления, которое также является составной частью педагогики – методики обучения конкретному школьному предмету (математике, истории, биологии и др.). В процессе эволюции (начиная со времен Яна Амоса Коменского) методика обучения предмету постепенно вычленилась из теории обучения и формировалась как приложение к дидактике, которое содержало конкретные предписания для преподавания определенной учебной дисциплины. По сути, методика представляла рецептурный раздел дидактики. Однако в дальнейшем соотношение дидактики и методики обучения предмету постепенно изменялось. Методика стала выходить за пределы той функции, которая ее ограничивала только нормативной частью общей теории обучения, и начала выступать по отношению к дидактике как относительно самостоятельная научная дисциплина. Дидактические закономерности стали опосредоваться в методике в преломленном и конкретизированном виде (рис. 2).

Каждая методика имеет свой собственный предмет, который, в отличие от предмета дидактики, отражает специфику содержания конкретной школьной дисциплины.

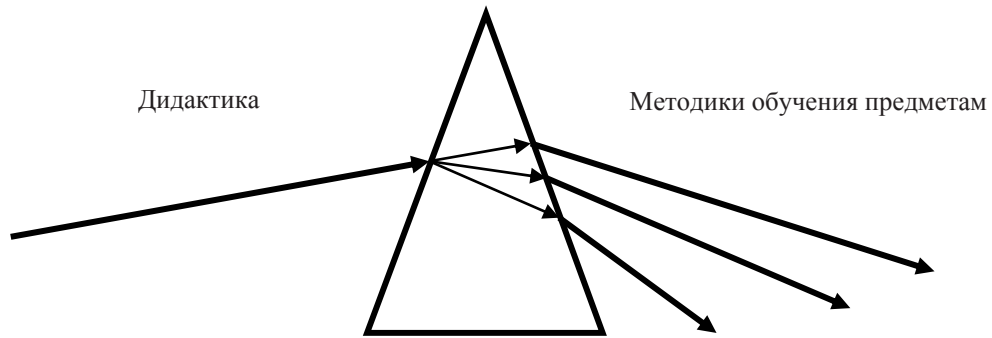


Рис. 2. Соотношение дидактики и методик обучения предметам

Закономерности, выявленные методикой обучения одному предмету, могут отличаться от закономерностей другой методики (например, обучение математике и изобразительному искусству). Если научное знание специфично только для обучения конкретному предмету, то оно относится к методике. Таким образом, дидактика обладает более высоким уровнем общности и по отношению к методикам выполняет методологическую функцию (рис. 3).

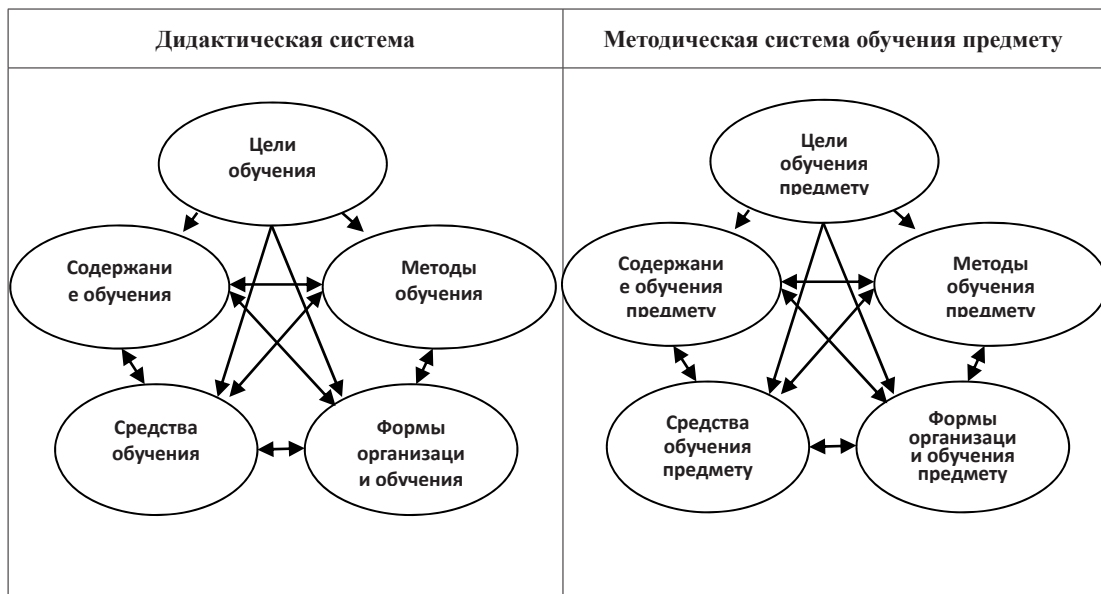


Рис. 3. Отношение дидактической к методической системе обучения как общего к частному

Представление о пятикомпонентной структуре методической системы обучения предмету в 70–80-е гг. XX в. формировалось в НИИ содержания и методов обучения АПН СССР [14, с. 6]. В целом «тенденция к выделению методики в специальную сферу научного педагогического знания и научно-исследовательской деятельности проявляется в том, что во всех обобщающих методических трудах методика определяется как наука, а не как совокупность методов обучения школьному предмету» [11, с. 68].

Таким образом, методика обучения предмету – это самостоятельная научная теоретическая дисциплина, которая, наряду с дидактикой, входит в структуру наук педагогического цикла, обладает собственным специфичным предметом, который находит отражение в компонентах методической системы обучения конкретному предмету (цели, содержание, методы, средства, формы организации). Такое понимание сущности методики обучения предмету как научной дисциплины выходит за рамки ее утилитарной трактовки как совокупности только практических предписаний для учителя, имеющих прикладную функцию.

Методологическая функция дидактики по отношению к методике преподавания предмета проявляется не только на уровне состава компонентов этих систем (цели, содержание, методы, средства, формы организации), но и на уровне преемственности понятийно-терминологического аппарата. Как отмечалось выше, в дидактике процессы преподавания (деятельность учителя) и учения (деятельность учащихся) рассматриваются в их неразрывном единстве. Абсолютизация функции преподавания в едином процессе обучения может привести к недооценке основного компонента этого процесса – учения, т. к. основная цель обучения – изменение учащихся. Наиболее эффективно личностное становление происходит в ходе собственной учебной деятельности детей, в которой они выступают в качестве активного субъекта. Деятельность учителя в обучении является вспомогательной. Она направлена на преобразование ученика, его постоянное совершенствование. Без активного, смыслообразующего включения детей в образовательную деятельность нельзя говорить о полноценном образовании.

В связи с этим термин «методика *преподавания* предмета» не является методологически верным. Такая трактовка названия методической науки вытесняет из целостного процесса обучения основную деятельность учащихся – учение. Более правильным с точки зрения взаимосвязи дидактики и методики является термин «методика *обучения* предмету» (математике, истории, биологии и др.). Однако в предметно-методическом модуле Ядра педагогического образования (профиль «Начальное образование») названия методических дисциплин различаются. Наряду с названиями «Методика *обучения* математике в начальной школе», «Методика *обучения* литературному чтению в начальной школе» в структуре модуля присутствуют также и другие: «Методика *преподавания* русского языка в начальной школе с практикумом», «Методика *преподавания* курса “Окружающий мир” в начальной школе», «Методика *преподавания* технологии в начальной школе с практикумом». Использование второго варианта названия нарушает принцип диалектического единства дидактики и методики.

Следует отметить двусторонний процесс взаимодействия дидактики и методики обучения предмету. С одной стороны, методика опирается на дидактику, переводя общие закономерности теории обучения на более конкретный уровень в рамках какого-либо предметного содержания (математического, естественнонаучного, языкового и др.). С другой стороны, происходит обогащение дидактических знаний путем обобщения тех локальных закономерностей, которые выявляются в результате оперирования конкретным предметным содержанием в рамках различных методических дисциплин.

Завершая обсуждение вопроса о становлении и развитии методики обучения предмету, отметим, что она, так же как и дидактика, прошла длительный эволюционный путь, постепенно меняя свой статус как прикладной науки, которая, по сути, являлась практическим «приложением» к общей дидактике, на статус самостоятельной теоретической дисциплины, изучающей закономерности обучения школьников в поле конкретных предметных дисциплин [11, с. 63].

Методология целостного подхода использовалась применительно не только к анализу педагогических, но и психологических явлений. Рассматривая проблему анализа психики, Л.С. Выготский выделил два подхода к этому процессу: анализ по элементам (когда целое делится на составные части, которые не дают представления о функционировании целого) и анализ по единицам (когда в объекте выделяются единицы, которые содержат в себе значимые свойства целого объекта). «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, – писал Л.С. Выготский, – который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства... Психологии, желающей изучить сложные единства, необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методом анализа, расчлняющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому, как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить встающие перед нами вопросы» [3, с. 15–16]. В качестве иллюстрации различия этих подходов Л.С. Выготский привел пример анализа свойств воды. При анализе воды по элементам кислород и водород по своим химическим и физическим свойствам не имеют ничего общего с водой. При анализе по единицам в качестве единицы выступает молекула воды, которая как частичка целого дает представление о свойствах воды. Попытка дальнейшего разложения этого целого на элементы убивает его как целое. В науке объекты или явления, подобные единице Л.С. Выготского, принято именовать «клеточкой».

Педагогическая психология также неразрывно связана как с дидактикой, так и с методикой обучения предмету. Однако ее функция в этой триаде занимает особое место и определяется спецификой предмета данной науки. Так, Л.И. Божович считала педагогическую психологию отраслью психологии, которая изучает «закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания» [2, с. 124].

И.А. Зимняя выделяет предметом педагогической психологии «факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессы освоения изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека» [7, с. 23]. Как следует из последних определений, предмет педагогической психологии связан, прежде всего, с психологическими механизмами и закономерностями интеллектуального и личностного развития учащихся.

В.В. Давыдов считал педагогическую психологию частью возрастной психологии, т. к. характер проявления психологических законов определяется спецификой каждого возраста. Причем в педагогической психологии, отмечал В.В. Давыдов, не только указываются факторы, определяющие развитие ребенка, но и раскрываются и описываются процесс и механизм развития ребенка через становление его деятельности [5, с. 3].

Дидактика и методика обучения предмету как науки не могут полноценно развиваться без опоры на психологические знания, прежде всего, в области возрастной и педагогической психологии. Не случайно самые крупные педагоги-теоретики прошлого были в первую очередь философами и психологами. Дидакту и методисту совершенно необходимо знать психологические особенности ученика, закономерности и психоло-

гические механизмы его личностного становления и развития, чтобы более правильно и эффективно на него воздействовать в педагогической деятельности.

Нельзя не отметить, что на первых этапах появления и становления педагогической психологии значительный вклад в нее внесли ученые-педагоги.

Следует отметить, что понятие «педагогическая психология» вошло в науку в 1876 г. с появлением книги известного российского педагога П.Ф. Каптерева «Педагогическая психология». Однако еще с XVII в. психологическим аспектам образования в педагогических трудах стали уделять внимание многие ученые-педагоги: Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцци, А. Дистервег, И. Гербарт, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий и др. В предисловии к третьему изданию «Педагогической психологии» (1914 г.) П.Ф. Каптерев отмечал: «Мы полагаем, что педагогическая психология... есть дисциплина, соединяющая педагогику с психологией, ведущая от психологии к педагогике» [10]. Педагогическая психология, по мнению П.Ф. Каптерева, «есть... обстоятельное изложение таких психологических учений, которые имеют существенное значение для педагогической деятельности, выясняют и обосновывают его» [10]. Таким образом, П.Ф. Каптерев обращал внимание на методологическое значение педагогической психологии в развитии не только педагогической практики, но и педагогической теории.

Активное взаимодействие педагогической психологии в историческом контексте осуществлялось также с методиками обучения различным школьным предметам. Обратимся к некоторым фактам на примере методики обучения арифметике в начальной школе.

Еще в XIX в. в руководствах по обучению детей арифметике известные российские методисты П.С. Гурьев (автор «Руководства к преподаванию арифметики малолетним детям» (1839–1842 гг.) и «Практической арифметики» (1861 г.)), а также В.А. Евтушевский (автор «Методики арифметики» (1872 г.)) особое внимание уделяли психологическим вопросам, особенно закономерностям развития мышления детей.

В разработанном В.А. Латышевым в 1880 г. «Руководстве к преподаванию арифметики» содержались не только ценные методические указания, но и содержательный психологический материал [19].

Важным событием 1965 г. стало издание книги «Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах», которая сразу обратила на себя внимание не только глубокой проработанностью методического аспекта, но и раскрытием психологических закономерностей процесса усвоения арифметического содержания в начальной школе [13]. Авторами данной работы стали известный специалист в области педагогической психологии Н.А. Менчинская (ученица Л.С. Выготского, в 1952 г. защитила докторскую диссертацию «Психология обучения арифметике») и М.И. Моро (специалист в области методики обучения математике младших школьников, автор учебников математики, по которым школьники учатся уже 50 лет). В настоящее время учебники математики для 1–4 классов М.И. Моро включены в качестве основных учебников в Федеральный перечень учебников (ФПУ 2022 г.). Эта книга до сих пор является образцом интеграции психологического и методического исследований, в которых методика обучения арифметике опирается на психологические закономерности не только успешного усвоения арифметических знаний, но и умственного развития младших школьников.

Заметными работами в эти годы стали монографии Е.Н. Кабановой-Меллер «Психология формирования знаний и навыков у школьников: проблема приемов умственной деятельности» (1962 г.) [8] и «Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся» (1968 г.) [9].

В настоящее время в педагогической психологии разработаны и экспериментально апробированы целостные научные концепции (которые можно отнести к статусу «клеточек»), раскрывающие определенные закономерности и психологические механизмы в развитии школьников в процессе обучения. Ориентация на эти целостные концепции может обогатить дидактические и методические исследования, направленные на более эффективное достижение результатов, заданных во ФГОС общего образования (предметные, метапредметные, личностные).

В качестве примеров можно привести психологическую теорию поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин) и теорию формирования учебной деятельности на основе содержательного обобщения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

Раскроем сущность теории П.Я. Гальперина, которая обладает внутренней целостностью и единством всех составляющих ее компонентов («единиц», в терминологии Л.С. Выготского). В этой теории П.Я. Гальперин выделил шесть этапов (табл. 1).

Таблица 1

Этапы формирования умственных действий и их содержание

Этапы формирования умственных действий	Содержание этапов
1. Формирование мотивационной основы действия	Становление содержательной мотивации, которая формирует отношение ученика к целям и задачам предстоящего действия
2. Предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения	Вырабатывается ориентировочная основа действия
3. Формирование действия в материальном (или материализованном) виде с развертыванием всех входящих в него операций	Новое действие формируется во внешней форме, ребенок действует с конкретными предметами или их изображениями (схемы, чертежи, модели и т. д.).
4. Отработка действия как внешнеречевого	Действие переносится в план громкой речи без опоры на предметы
5. Проговаривание действия «про себя», во внутренней речи	Превращение внешней речи во внутреннюю
6. Превращение действия во внутренний процесс мышления, осуществление его «в уме»	Умственное действие осуществляется в форме образов или понятий без участия развернутой речи

В рамках этих этапов П.Я. Гальперин выделил три типа ориентировочной основы действий по следующим критериям: степень полноты; мера обобщенности; способ получения ориентировочной основы [4].

Анализ обучения математике в начальных классах показывает, что процесс формирования прочных вычислительных навыков у младших школьников идет значительно более эффективно, если работа учителя опирается на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

Приведенные выше примеры сотрудничества методистов и психологов показывают, что формирование эффективных образовательных практик в системе общего образования идет более успешно, если методики обучения предметам учитывают закономерности и психологические механизмы, которые лежат в основе формирования пред-

метных результатов, определяемых федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС общего образования). Однако эти закономерности и психологические механизмы еще более востребованы, если речь идет о работе учителя над метапредметными и личностными результатами, которые также отражены во ФГОС общего образования. В разработке содержания предметных уроков учитель начальных классов должен хорошо ориентироваться в дидактических принципах и психологических механизмах, лежащих в основе формирования познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий школьников, таких как целеполагание (принимать учебную цель и удерживать ее в течение урока), планирование, рефлексия, самооценка, мотивация, общение, организация совместной деятельности и др.

Таким образом, можно утверждать, что процесс достижения предметных, метапредметных и личностных целей, которые зафиксированы во ФГОС общего образования, существенно актуализируют необходимость интеграции дидактики, педагогической психологии и методики обучения предмету. Без тесного взаимодействия этих научных областей, которое осуществляется с опорой на методологию целостного подхода, трудно ожидать получения хороших результатов.

В заключение статьи сформулируем следующие выводы по проблеме интеграции психолого-педагогических и методических знаний в профессиональной подготовке будущего учителя:

1. На современном этапе (с 2021 г. по настоящее время) одна из ведущих тенденций развития российского образования связана с построением единого образовательного пространства на всех ступенях общего и профессионального педагогического образования. С этой целью для педвузов разработано Ядро педагогического образования, основная цель которого состоит в обеспечении единых подходов к содержанию психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущего педагога и условиям ее реализации в любом вузе страны.

2. Основная образовательная программа в части Ядра педагогического образования (уровень бакалавриата) имеет модульное построение, в структуре которого особое место занимают психолого-педагогический и предметно-методический модули. Готовность выпускников педвуза к применению эффективных образовательных практик, направленных на достижение целей, заданных ФГОС общего образования, во многом определяется их способностью интегрировать знания в области дидактики, педагогической психологии и методики обучения предмету. Прежде чем интегрировать указанные области знания, необходимо предварительно определить роль каждой научной дисциплины (дидактики, педагогической психологии и методики обучения предмету) с учетом специфики предметов указанных научных дисциплин.

3. Основой для взаимодействия дидактики и методики является общность структуры дидактической и методической систем обучения (цели, содержание, методы, средства, формы организации). Вместе с тем понятия «дидактическая система обучения» и «методическая система обучения предмету» качественно отличаются друг от друга. Основным критерием отнесенности научного знания к дидактике или методике обучения предмету является степень общности этого знания. Если результаты исследования относятся к обучению вообще и отражают общие закономерности процесса обучения, не зависящие от содержания учебного предмета, то они пополняют научное содержание дидактики. Если научное знание специфично только для обучения конкретному предмету, то оно относится к методике.

4. Дидактика и методика обучения предмету как науки не могут полноценно развиваться без опоры на психологические знания, прежде всего, в области возрастной и педагогической психологии. Специалистам в области дидактики и методики необходимо знать психологические закономерности и механизмы личностного становления и раз-

вития учащихся различного возраста, чтобы более правильно проектировать и осуществлять педагогическое взаимодействие.

5. Предметом педагогической психологии как науки являются «факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессы освоения изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека» [7, с. 23].

В педагогической психологии разработаны и экспериментально апробированы целостные научные концепции, раскрывающие определенные закономерности и психологические механизмы в развитии школьников в процессе обучения. Ориентация на эти целостные концепции может обогатить дидактические и методические исследования, направленные на более эффективное достижение результатов, заданных во ФГОС общего образования (предметные, метапредметные, личностные).

Список литературы

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М., 1995.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1999.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
5. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. М., 2006.
6. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М., 2001.
8. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников: проблема приемов умственной деятельности. М., 1962.
9. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.
10. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология. СПб., 1914. [Электронный ресурс]. URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=kapterev_pedagogicheskaya_psihologiya_1914 (дата обращения: 23.01.2023).
11. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. М., 2007.
12. Краевский В.В. Целостность подхода к исследованию образования на современном этапе развития научной рациональности. [Электронный ресурс]. URL: https://kraevskyvv.narod.ru/papers/zelost_podchoda.htm (дата обращения: 23.01.2023).
13. Менчинская Н.А., Моро М.И. Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах. М., 1965.
14. Моро М.И., Пышкало А.М. Методика обучения математике в I–III классах. Пособие для учителя. М., 1978.
15. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию (“Ядро высшего педагогического образования”»)). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=409505&dst=100001#5oOkUETJkBTRT24P> (дата обращения: 23.01.2023).
16. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего об-

разования». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193> (дата обращения: 23.01.2023).

17. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения: 23.01.2023).

18. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447> (дата обращения: 23.01.2023).

19. Руководство к преподаванию арифметики / В. Латышев. М., 1904.

* * *

1. Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolah // Voprosy obrazovaniya. 2008. № 3. S. 7–60.

2. Bozhovich L.I. Izbrannye psihologicheskie trudy. Problemy formirovaniya lichnosti. M., 1995.

3. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. M., 1999.

4. Gal'perin P.Ya. Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka. M., 1985.

5. Davydov V.V. Lekcii po pedagogicheskoi psihologii: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchih'sya po pedagogicheskim special'nostyam. M., 2006.

6. Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki / pod red. M.N. Skatkina. M., 1982.

7. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnyk dlya vuzov. M., 2001.

8. Kabanova-Meller E.N. Psihologiya formirovaniya znaniy i navykov u shkol'nikov: problema priemov umstvennoj deyatel'nosti. M., 1962.

9. Kabanova-Meller E.N. Formirovanie priemov umstvennoj deyatel'nosti i umstvennoe razvitie uchashchih'sya. M., 1968.

10. Kapterev P.F. Pedagogicheskaya psihologiya. SPb., 1914. [Elektronnyj resurs]. URL: http://elibr.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=kapterev_pedagogicheskaya-psihologiya_1914 (дата обращения: 23.01.2023).

11. Kraevskij V.V. Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / V.V. Kraevskij, A.V. Hutorskoj. M., 2007.

12. Kraevskij V.V. Celostnost' podhoda k issledovaniyu obrazovaniya na sovremennom etape razvitiya nauchnoj racional'nosti. [Elektronnyj resurs]. URL: https://kraevskiyv.narod.ru/papers/zelost_podhoda.htm (дата обращения: 23.01.2023).

13. Menchinskaya N.A., Moro M.I. Voprosy metodiki i psihologii obucheniya arifmetike v nachal'nyh klassah. M., 1965.

14. Moro M.I., Pyshkalo A.M. Metodika obucheniya matematike v I-III klassah. Posobie dlya uchitelya. M., 1978.

15. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 14.12.2021 № AZ-1100/08 «O napravlenii informacii» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendaciyami po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinyh podhodov k ih strukture i sodержaniyu ("Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya")»). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=409505&dst=100001#5oOkUETJkBTRT24P> (дата обращения: 23.01.2023).

16. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193> (дата обращения: 23.01.2023).

17. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения: 23.01.2023).

18. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r «O Konceptii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 g.». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447> (дата обращения: 23.01.2023).

19. Rukovodstvo k prepodavaniyu arifmetiki / V. Latshev. M., 1904.

***Methodological function of psychological and pedagogical knowledge
in methodological training of future teacher***

The article deals with the analysis of the concept “didactic system” and “methodological system of teaching subject”. From the perspective of the methodology of the holistic approach there are revealed the differences and unity of the didactics functions and the pedagogical Psychology and the teaching methods of the subject and there is substantiated the importance of the integration of the psychological-pedagogical and methodological disciplines in the development of the readiness of the future teacher to the achievement of the subject, metasubject and personal results in the correspondence with the Federal State Educational Standard of the general education.

Key words: didactics, pedagogical Psychology, teaching methods of subject, didactic system, methodological system of teaching subject, difference and unity of functions of psychological-pedagogical and methodological training of future teacher.

(Статья поступила в редакцию 13.09.2023)

**С.В. КУЛИКОВА,
А.Н. КУЗИБЕЦКИЙ,
О.В. ГОНЧАРУК,
О.С. КАРПОВА**

Волгоград

**УПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МУНИЦИПАЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ
СЛУЖБ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НАУЧНО-
МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ***

Осуществлено проектирование процесса развития региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, учитывающего приоритеты и инструментарий Единой федеральной системы научно-методического сопровождения работников образования. Описана примененная логика проектирования и представлен ее продукт – региональный проект по управлению деятельностью муниципальных методических служб в Волгоградской области.

Ключевые слова: управление методическими службами, управление на основе данных, региональный проект, научно-методическое сопровождение педагогических работников и управленческих кадров.

Развитие региональных систем научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров выступает в условиях модернизации образования эффективным механизмом управления деятельностью муниципальных методических служб. На необходимость оптимизации управления методическими службами ука-

* Исследование выполнено по проекту «Методика программного управления взаимодействием педагогического вуза и региональной системы образования» в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ.

зывали в разные годы многие исследователи. Так, Н.А. Лукина, рассматривая методические службы как относительно самостоятельные подсистемы муниципальной системы управления образованием, отмечала потребность в переходе от управления «по отклонениям» к управлению «по результатам». При этом основу повышения эффективности управления усматривала в построении методических процессов на четком функциональном распределении и координации ролей, доминировании горизонтальных связей сотрудничества над вертикальными связями соподчинения, а также на делегировании управленческих полномочий и интеграции методических форматов [4].

На преодоление установленной исследованиями Н.К. Сергеева [6], Е.А. Ганаевой, С.В. Забавиной [2] и др. разобщенности институциональных форматов непрерывного личностно-профессионального развития педагогических и управленческих работников направлено создание единой федеральной системы научно-методического сопровождения (ЕФС НМС). Согласно Концепции создания ЕФС НМС педагогических работников и управленческих кадров, утвержденной Распоряжением Минпросвещения России от 15 декабря 2022 г. № Р-303, ЕФС НМС конструируется как система взаимосвязанных и интегрированных между собой субъектов научно-методической деятельности, обеспечивающих сопровождение педагогов и управленцев в непрерывном развитии профессионального мастерства. В том числе в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки с учетом выявления профессиональных дефицитов, построения на их основе индивидуальных образовательных маршрутов непрерывного личностно-профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров, а также использования стажировочных площадок и внедрения механизмов наставничества.

Анализируя проблему повышения качества управления деятельностью муниципальных предметных методических объединений в условиях формирования ЕФС НМС кадров в системе общего образования, А.А. Кашаев указывает на необходимость гармонизации принципов управления на разных уровнях функционирования образовательных систем. Это проявляется, подмечает автор, в идентичности направлений оценки региональных и муниципальных механизмов управления качеством образования со стороны Министерства просвещения Российской Федерации и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки [3]. Тенденцию преобразования деятельности региональных служб научно-методического сопровождения (РС НМС) педагогов и управленцев в контексте приоритета «от контроля – к управлению на основе данных» подчеркивает А.А. Бучек [1].

Согласно В.В. Трофимову, Л.А. Трофимовой, «основным признаком организаций, ориентированных на управление на основе данных, является сквозная интеграция информационных потоков с непрерывно-прогнозной и предикативной аналитикой, приводящая к созданию аналитических цепочек, в которых собранные данные превращаются в информацию для принятия управленческих решений» [7, с. 150]. Кроме этого, авторы подчеркивают, что управление на основе данных подразумевает управление качеством данных. Иначе говоря, данные должны быть использованы и соответствовать требованиям качества, причем большие объемы данных, доступные в результате цифровой трансформации, необходимо обрабатывать и затем использовать для принятия управленческих решений, пропуская по цепочке «данные – информация – знания» [7].

Практика создания и функционирования ЕФС НМС показывает, что оптимизировать управление методическими службами в пространстве РС НМС удастся в рамках проектирования механизмов взаимодействия входящих в них субъектов. Переход к реализации проектов по управлению, основанному на данных [5], в рамках построения региональной инфраструктуры НМС педагогических работников и управленческих кадров позволяет в существенной мере учесть выделенные выше тенденции.

В системе образования Волгоградской области одним из механизмов такого перехода стало проведение 12 мая 2023 г. Стратегической выездной проектной сессии «Взаимодействие субъектов единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров федерального и регионального уровней». Сессия была организована в Волгоградской государственной академии последипломного образования (ГАУ ДПО «ВГАПО») на площадке Центра непрерывного повышения педагогического мастерства (ЦНППМ), являющегося координатором регионального сегмента ЕФС НМС. Оператором сессии выступил Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»), в частности, центр НМС педагогических работников и управленческих кадров, являющийся региональным субъектом ЕФС НМС. Оба – региональный субъект и региональный координатор – системно взаимодействуют на правовой основе Концепции создания ЕФС НМС педагогических работников и управленческих кадров, интегрируя усилия в рамках Соглашения о научно-методическом сотрудничестве ФГБОУ ВО «ВГСПУ» и ГАУ ДПО «ВГАПО».

Во время сессии интеграции усилий содействовало участие специалистов Комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области, профессоров и преподавателей ФГБОУ ВО «ВГСПУ», работников ГАУ ДПО «ВГАПО» и ГАПОУ «Волгоградский социально-педагогический колледж», представителей муниципальных методических служб, членов регионального методического актива Волгоградской области и региональных профессиональных педагогических сообществ. Интегральной целью стало проектирование вариантов развития региональных управленческих и методических инфраструктур, обеспечивающих функционирование в регионе ЕФС НМС педагогических работников и управленческих кадров. В структуре сессии было представлено пять этапов реализации проекта по управлению, основанному на данных [5].

На *первом* этапе осуществлены постановка задачи и формирование представлений о доступности данных, отражающих анализ региональных отраслевых дефицитов, включая сильные (strengths) и слабые (weakness) стороны, а также возможности (opportunities) и угрозы (threats), позволяющие обоснованно сформулировать «проблемное поле» проектирования (имеющиеся ограничения и противоречия) системы управления деятельностью муниципальных методических служб. К сильным сторонам отнесено наличие региональных профессиональных сообществ, регионального методического актива (РМА), систем наставничества в образовательных организациях и в регионе в целом. В связи с этим зафиксированы открывающиеся возможности в виде привлечения в муниципальные методические службы (ММС) педагогов-наставников, членов РМА и участников профессиональных сообществ. Слабыми сторонами посчитали недостаточность ММС, кадровый дефицит методистов, несистемность взаимодействия сегментов РСНМС. С этим связаны возможные угрозы, такие как отсутствие методического сопровождения при реализации индивидуального образовательного маршрута и опасность несформированности единого образовательного пространства. На этом основании сформулированное «проблемное поле» проектирования включало создание муниципального методического актива (ММА) как профессионального ресурса ММС. В частности, привлечение участников профессиональных сообществ, педагогов-наставников, членов РМА к научно-методическому сопровождению педагогических работников и управленческих кадров муниципальных районов (городских округов) Волгоградской области.

Второй этап – это подготовка данных о цели и задачах проекта, о направлениях проектных линий, задающих приоритеты моделирования в ходе пленарного погружения и работы проектных групп. Так, целью проекта определена актуализация деятельности ММС посредством создания ММА в 38 муниципальных районах (городских округов)

гах) Волгоградской области для реализации персонифицированного подхода к сопровождению педагогических работников и управленческих кадров в срок до 1 ноября 2024 г.

Достижение цели намечено путем решения цепочки проектных задач, предусматривающих создание и обеспечение:

- организационно-управленческих условий формирования ММА в 38 муниципальных районах (городских округах) Волгоградской области с последующим включением в РМА, в том числе с привлечением педагогических работников в возрасте до 35 лет;
- кадровых условий развития человеческого потенциала в системе образования Волгоградской области;
- персонифицированного сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Волгоградской области членами ММА в рамках функционирования РСНМС.

Решение задач проекта предусмотрено внутри таких направлений проектных линий, как организационно-управленческие решения, кадровые ресурсы, персонализация повышения квалификации.

Третий этап предполагал выявление ресурсов проекта, оценку созданной модели и принятие решения о внедрении в рамках экспертного оценивания разработанных вариантов, их отладке и выборе оптимального из них, формулирование предложений о перспективах их использования внутри РС НМС педагогов и управленцев. Проектные группы выделили организационно-управленческие, информационные, кадровые, финансово-экономические и содержательно-методические ресурсы. Организационно-управленческие ресурсы образуют Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области, ФГБОУ ВО «ВГСПУ», ГАУ ДПО «ВГАПО» и ЦНППМ, ГАПОУ «Волгоградский социально-педагогический колледж», органы, осуществляющие управление образованием в муниципальных районах (городских округах) Волгоградской области. К информационным ресурсам отнесено: наличие нормативно-правовой базы; единый реестр образовательных практик и ресурсов, программ ДПО; информационная среда (официальные сайты региональных и муниципальных органов исполнительной власти, единое цифровое образовательное пространство «Траектория.34», официальные страницы в социальных сетях); результаты мониторингов эффективности РС НМС педагогов и управленцев. В составе кадровых ресурсов – педагогические работники и управленческие кадры, входящие в РМА и ММА, а также в систему наставничества; кураторы психолого-педагогических классов; региональные профессиональные педагогические сообщества. Финансово-экономические ресурсы – это средства регионального и муниципального бюджетов; внебюджетные средства ГАУ ДПО «ВГАПО» и средства, привлеченные за счет грантовой поддержки. К содержательно-методическим ресурсам отнесено: региональный образовательный журнал «Учебный год» и единое цифровое образовательное пространство «Траектория.34». В него входят реестр инновационных практик и профессиональных сообществ, а также единый календарь образовательных событий Волгоградской области.

На *четвертом* этапе смоделированы результаты проекта по направлениям ключевых проектных линий, которые представлены в табл. на с. 20.

Здесь же сформулировано предположение о системных эффектах реализации проекта по категориям благополучателей, а именно:

- *региональная система образования* – повышение качества образования, создание единого образовательного пространства Волгоградской области, повышение престижа профессии учителя;
- *образовательная организация* – повышение качества обучения и воспитания, создание единого образовательного пространства в образовательной организации, омоложение кадров;

Планируемые результаты проекта

Организационно-управленческие	
<ul style="list-style-type: none"> - Доля ММС и ММА в реализации проекта - Количество муниципальных педабработников, входящих в РМА - Количество муниципальных педабработников, входящих в ММА - Доля педабработников в возрасте до 35 лет, входящих в РМА, по результатам диагностики профкомпетенций 	<p>2023 г.: 38% ММС; 100% ММА 2023 г.: не менее 1% от общего количества; 2024 г.: не менее 2% от общего количества. 2023 г.: не менее 3% от общего количества; 2024 г.: не менее 5% от общего количества. 2023 г.: не менее 10% от общего количества педабработников РМА; 2024 г.: не менее 20% от общего количества педабработников РМА</p>
Кадровые	
<ul style="list-style-type: none"> - Доля обуч-ся психолого-педагогических классов общеобразовательных организаций муниципального района (городского округа) - Кол-во договоров о целевом обучении с муниципальными районами (городскими округами) - Кол-во наставнических пар «педагог – молодой педагог» - Количество наставнических пар «педагог – педагог» - Доля членов ММА муниципальных районов (городских округов), освоивших программы ДПО из Федерального реестра ДПП 	<p>- 2023 г. – 5%; 2024 г. – 10% от общего кол-ва обуч-ся 9–11 классов общеобразовательных организаций муниципального района (городского округа)</p> <p>- 2023 г. – 5; 2024 г. – 15</p> <p>- 100% от общего кол-ва молодых педагогов в возрасте до 35 лет со стажем работы до 3-х лет муниципальных районов (городских округов) методического округа</p> <p>- По результатам диагностики профкомпетенций</p> <p>- 2023 г. – 40%; 2024 г. – 100% от общего кол-ва членов ММА</p>
Персонализация повышения квалификации	
<ul style="list-style-type: none"> - Доля педабработников, освоивших программы ДПО из Федерального реестра, подобранные с учетом диагностики профкомпетенций - Доля педабработников, получивших методическое сопровождение при освоении индивидуальных образовательных маршрутов непрерывного профессионального развития на основе результатов диагностики профкомпетенций - Кол-во педабработников, закрепленных за одним региональным методистом для методического сопровождения - Доля педабработников в возрасте до 35 лет, участвующих в различных формах поддержки и сопровождения в первые три года работы - Рост качества образования в муниципальном районе (городском округе) вследствие методического сопровождения педабработников 	<p>- К 2024 г. – не менее 30%</p> <p>- 10% ежегодно</p> <p>- К 2024 г. – не более 250 чел.</p> <p>- К 2024 г. – не менее 70%.</p> <p>- По результатам оценочных процедур РСОКО: НИКО, ВПР, ЕГЭ, ОГЭ, ГВЭ, международные сравнительные исследования; общероссийские и региональные оценки по модели PISA; региональные проверочные работы</p>

- *руководитель образовательной организации* – повышение качества обучения и воспитания в образовательной организации, развитие профессиональных компетенций педагогических работников и управленческих кадров, привлечение молодых педагогов в образовательную организацию и их закрепление в ней;

- *педагог* – повышение профессионального мастерства путем реализации индивидуального образовательного маршрута.

С учетом намеченных результатов проекта по направлениям ключевых проектных линий и предположений о системных эффектах реализации проекта принято решение о вводе в опытную эксплуатацию организационно-управленческой модели реализации проекта. Структура модели «квадратичная» и интегрирует четыре вертикальные и четыре горизонтальные линии взаимодействия субъектов развития РС НМС педагогических работников и управленческих кадров, обеспечивая их сочетание и управленческий диалог. На верхнем этаже модели взаимодействуют ключевые субъекты организации и управления – Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области и ФГБОУ ВО «ВГСПУ». Они оказывают организационно-управленческое и научно-методическое влияние на ГАУ ДПО «ВГАПО» и ЦНППМ, научно-методический центр НМС педагогов и управленцев, а также ГАПОУ «Волгоградский социально-педагогический колледж», непосредственно обеспечивающие кадровый ресурс реализации проекта. На нижних этажах вертикально-горизонтального взаимодействия действуют региональные учебно-методические объединения (РУМО) и РМА, а также органы, осуществляющие управление образованием в муниципальных районах (городских округах) Волгоградской области; муниципальные образовательные системы, включая ММС, ММА, МОУ «ЦРО» и муниципальные УМО. Они вносят свой вклад в развитие целостной РС НМС педагогических работников и управленческих кадров. Все субъекты организации и управления взаимодействуют в пределах своих компетенций с профессиональными педагогическими сообществами в регионе. Введением в опытную эксплуатацию организационно-управленческой модели реализации проекта завершился окончательный выбор варианта управления деятельностью муниципальных методических служб в рамках развития РС НМС педагогических работников и управленческих кадров.

На *пятом* этапе управления на основе данных предусмотрено внедрение и реализация выбранного решения до 1 ноября 2024 г. в виде регионального проекта «Управление деятельностью муниципальных методических служб в условиях развития РС НМС педагогических работников и управленческих кадров Волгоградской области». При этом выделены и учтены организационные, финансовые и кадровые риски реализации проекта. Предусмотрено инициирование приказа Комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области об утверждении дорожной карты реализации проекта на основе планируемого итогового документа, утвержденного Министерством просвещения РФ, а также заключение трехсторонних соглашений с органами, осуществляющими управление образованием в муниципальных районах и городских округах. За маркетинговые инструменты продвижения проекта приняты: Траектория.34 (цифровая экосистема профессионального роста педагогов Волгоградской области), социальные сети (ВК, ТГ), единый календарь образовательных событий Волгоградской области, конкурсы профессионального мастерства различных категорий педагогических работников и управленческих кадров.

О реализации выбранного решения в виде регионального проекта свидетельствуют промежуточные результаты:

- в 23 муниципальных районах (городских округах) сформированы ММА, координаторами которых выступают ММС под руководством органов, осуществляющих управление образованием в муниципалитетах;

- в муниципальных районах (городских округах) проведено семь выездных стратегических сессий по определению муниципальных возможностей оптимизации управления ММС и вклада муниципалитетов в реализацию регионального проекта;
- предприняты усилия по развитию цифровой экосистемы профессионального роста педагогов Волгоградской области, которая включает более 12 тыс. пользователей.

Актуальность принятого к внедрению проекта обусловлена потребностью в модернизации управления деятельностью ММС по повышению эффективности НМС педагогов и управленцев образовательных организаций в региональной системе непрерывной подготовки кадров во взаимосвязи с формированием кадрового резерва конкурентоспособных работников образования Волгоградской области, созданием им условий для непрерывного личностно-профессионального развития в последипломный период. В качестве среды проектной деятельности избрано взаимодействие субъектов РС НМС с муниципальными методическими службами в научно-методическом сопровождении педагогических работников и управленческих кадров. Ключевым условием эффективной реализации проекта определено специальное построение региональной системы НМС, что подтверждается выводами научных исследований об эффективности процессов научно-методического сопровождения [8]. Организационным механизмом проектной деятельности, собственно, и является презентованный в статье проект управления на основе данных деятельностью ММС в условиях развития региональной системы НМС педагогических работников и управленческих кадров Волгоградской области.

Список литературы

1. Бучек А.А. Организация методического сопровождения педагогов общеобразовательных организаций. [Электронный ресурс]. URL: https://sh-kamarchagskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/metodicheskoe_soprovozhdenie_pedagogov.pdf (дата обращения: 21.09.2023).
2. Ганаева Е.А., Забавина С.В. Особенности муниципальной методической службы на современном этапе развития образования. [Электронный ресурс]. URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/14044/1/1_Ганаева%20Е.А._Особ-ти%20деятельности.pdf (дата обращения: 21.09.2023).
3. Кашаев А.А. Управление деятельностью муниципальных предметных методобъединений в условиях формирования единой системы научно-методического сопровождения общего образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31258> (дата обращения: 22.09.2023).
4. Лукина Н.А. Оптимизация управления методической службой на муниципальном уровне: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 1999.
5. Методология реализации проектов по управлению, основанному на данных. [Электронный ресурс]. URL: https://methodology.datamasters.ru/pdfs/Методология_анализа_данных_v_7.4.pdf (дата обращения: 24.09.2023).
6. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов: (Вопр. теории): монография. СПб.; Волгоград, 1997.
7. Трофимов В.В., Трофимова Л.А. О концепции управления на основе данных в условиях цифровой трансформации [Электронный ресурс] // Петербургский экономический журнал. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-kontseptsii-upravleniya-na-osnove-dannyh-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii> (дата обращения: 24.09.2023).
8. Яковлева Н.О. Структура региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [Электронный ресурс] // Педагогическая перспектива. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-regionalnoy-sistemy-nauchno-metodicheskogo-soprovozhdeniya-pedagogicheskikh-rabotnikov-i-upravlencheskih-kadrov> (дата обращения: 25.09.2023).

1. Buchek A.A. Organizaciya metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogov obshcheobrazovatel'nyh organizacij. [Elektronnyj resurs]. URL: https://sh-kamarchagskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/metodicheskoe_soprovozhdenie_pedagogov.pdf (data obrashcheniya: 21.09.2023).
2. Ganaeva E.A., Zabavina S.V. Osobennosti municipal'noj metodicheskoy sluzhby na sovremennom etape razvitiya obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/14044/1/1_Ganaeva%20E.A._Osob-ti%20deyatel'nosti.pdf (data obrashcheniya: 21.09.2023).
3. Kashaev A.A. Upravlenie deyatelnost'yu municipal'nyh predmetnyh metodob»edinenij v usloviyah formirovaniya edinoj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31258> (data obrashcheniya: 22.09.2023).
4. Lukina N.A. Optimizaciya upravleniya metodicheskoy sluzhboj na municipal'nom urovne: dis. ... kand. ped. nauk. Rostov-na-Donu, 1999.
5. Metodologiya realizacii proektov po upravleniyu, osnovannomu na dannyh. [Elektronnyj resurs]. URL: https://methodology.datamasters.ru/pdfs/Metodologiya_analiza_dannyh_v_7.4.pdf (data obrashcheniya: 24.09.2023).
6. Sergeev N.K. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: koncepciya i tekhnologii uchebno-nauchno-pedagogicheskikh kompleksov: (Vopr. teorii); monografiya. SPb.; Volgograd, 1997.
7. Trofimov V.V., Trofimova L.A. O koncepcii upravleniya na osnove dannyh v usloviyah cifrovoj transformacii [Elektronnyj resurs] // Peterburgskij ekonomicheskij zhurnal. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-kontseptsii-upravleniya-na-osnove-dannyh-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii> (data obrashcheniya: 24.09.2023).
8. Yakovleva N.O. Struktura regional'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov [Elektronnyj resurs] // Pedagogicheskaya perspektiva. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-regionalnoy-sistemy-nauchno-metodicheskogo-soprovozhdeniya-pedagogicheskikh-rabotnikov-i-upravlencheskikh-kadrov> (data obrashcheniya: 25.09.2023).



***The management of the activity of the municipal methodological services
in the context of the development of the regional system of the scientific
and methodological support of the pedagogical staff
and the members of management***

The article deals with designing the process of the development of the regional system of the scientific and methodological support of the pedagogical staff and the members of management, considering the priorities and tools of the Unified federal system of the scientific and methodological support of the pedagogical staff. There is described the used logic of designing and the authors present its product - the regional project of the management of the activity of the municipal methodological services in the Volgograd region.

Key words: *management of methodological services, management on the basis of the data, regional projects, scientific and methodological support of pedagogical staff and members of management.*

(Статья поступила в редакцию 20.09.2023)

**ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СУБЪЕКТОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ
СЕТЕВОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ***

Представлены и обоснованы организационно-управленческие условия взаимодействия субъектов региональной системы образования на персональном и институциональном уровнях: сетевой формат практической подготовки будущих педагогов, управление организацией практик студентов во внешнем и внутривузовском взаимодействии, мотивирование взаимодействия субъектов сети в практической подготовке студентов. Показано, что авторская система позволяет объединить образовательные организации региона в единую сеть, ядром которой является педагогический университет, и существенно повысить эффективность практической подготовки будущих педагогов.



Ключевые слова: *сетевое взаимодействие, субъекты региональной системы образования, практическая подготовка студентов, организационно-управленческие условия.*

Основопологающим принципом Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г., утвержденной Правительством РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р, является обеспечение совместной деятельности образовательных организаций, реализующих программы подготовки педагогических кадров и социальных партнеров, а также органов государственной власти, органов местного самоуправления, образовательных организаций, потенциальных работодателей и др. по вопросам совершенствования системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации. В то же время в Концепции отмечается слабая вовлеченность работодателей, региональных систем образования в процесс подготовки педагогических кадров [10], что оказывает непосредственное влияние на рост дефицита педагогических работников в регионах. Для решения данной проблемы необходимо вывести на новый продуктивный уровень взаимодействие субъектов региональной системы образования в процессе подготовки педагогических кадров. При этом системообразующим ядром данной системы, как указывает А.М. Коротков [6, с. 87], естественным образом выступает головной педагогический вуз региона.

Среди исследований, посвященных проблемам взаимодействия системы образования и университетов в регионе, можно выделить ряд основных направлений. Так, многие исследователи анализируют понятие «взаимодействие», выделяя такие его разновидности, как «дистанционное взаимодействие», «сетевое взаимодействие». Обобщая результаты этих исследований, можно прийти к пониманию общего в их характеристиках как «способа деятельности по совместному использованию ресурсов» [11, с. 35]. Другие исследователи особое внимание уделяют способам и механизмам взаимодействия работодателей с университетом: участие работодателей в практической подготовке студентов (разработка и реализация программ учебных дисциплин, практик, фонда оценочных средств измерения уровня сформированности компетенций обучающихся) [1; 8]; создание университетских кафедр на базе профильных учреждений [7; 14]. Ряд публикаций посвящен организационно-управленческим аспектам сотрудничества

* Исследование выполнено по проекту «Методика программного управления взаимодействием педагогического вуза и региональной системы образования» в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ.

университетов с работодателями, прежде всего деятельности Центров карьеры [9]. Наконец, темой, привлекающей значительное внимание исследователей, является цифровая трансформация образования и применение дистанционных технологий, в том числе в процессе педагогической практики студентов [4; 12; 15].

Следует отметить, что взаимодействие педагогического вуза с региональной системой образования происходит на трех основных уровнях: довузовском, вузовском и послевузовском. На каждом из этих уровней необходимо повышение эффективности этого взаимодействия, и на каждом из них оно может быть достигнуто специфическими способами. Так, на вузовском уровне основным драйвером развития взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования является общая задача – *практическая подготовка* будущих учителей, направленная на их раннее вхождение в педагогическую профессию. При этом важно обеспечить бесперебойность взаимодействия субъектов практической подготовки и доступность для них образовательных ресурсов (информационных, методических, социальных и т. д.) при любых условиях и территориальных ограничениях. Перспективным способом увеличения количества субъектов взаимодействия и укрепления связей между ними, равно как и доступа их к ресурсам, исследователи считают применение в практической подготовке будущих педагогов цифровых образовательных технологий [6; 15].

Анализ современных исследований и обобщение опыта взаимодействия Волгоградского государственного социально-педагогического университета с руководителями и педагогами образовательных организаций показывают, что, несмотря на широкое распространение цифровых технологий, в массовой педагогической практике они еще далеко не исчерпали свой потенциал. Например, по нашему мнению, цифровые технологии могут стать фундаментом единого регионального образовательного пространства, необходимого в том числе для преодоления дефицита педагогических работников. Именно цифровые технологии позволяют не только преодолеть территориальные ограничения, но и обеспечить разноплановое взаимодействие субъектов системы подготовки педагогических кадров. С учетом данной позиции мы анализируем структурные и управленческие аспекты взаимодействия субъектов региональной системы образования в контексте практической подготовки будущих педагогов.

1. Ведущим условием взаимодействия субъектов региональной системы образования является обеспечение *сетевых форматов* практической подготовки будущих педагогов в процессе взаимодействия «вуз–школа». Как отмечают А.М. Коротков и соавторы, преимущество сетевого взаимодействия обусловлено «нивелированием проблемы территориальной разрозненности, <...> доступностью <...> контента, привлечением к совместной деятельности <...> экспертов по предметным областям, возможностью формирования профессиональных объединений для совместного решения конкретных задач...» [5, с. 6].

Сетевое взаимодействие педагогического вуза и системы образования региона нуждается в более глубоком осмыслении с точки зрения его организации и управления, поскольку предполагает взаимодействие субъектов разного типа на разных уровнях. В основу сетевого формата практической подготовки будущих педагогов может быть положен принцип *триединства сети* [3, с. 161]. Согласно этому принципу, образовательная сеть может быть проанализирована в трех аспектах: 1) социальная сеть, включающая на персональном уровне всех субъектов образовательного процесса: преподавателей и студентов вуза, руководителей, педагогов и обучающихся общеобразовательных организаций; 2) институциональная сеть, объединяющая юридических лиц, участвующих в образовательном процессе: общеобразовательные организации, организации дополнительного образования, педагогический университет, органы управления образованием; 3) информационно-коммуникационная сеть, включающая в себя современное

техническое обеспечение коммуникации субъектов взаимодействия (интернет, необходимое оборудование и программное обеспечение).

Соответственно, в процессе практической подготовки будущих педагогов мы выделяем следующие уровни сетевого взаимодействия субъектов и определяем их основные функции:

Персональный уровень:

- преподаватели университета и учителя-наставники профильных организаций, разрабатывающие и реализующие ООП высшего педагогического образования на основе содержания профессиональной деятельности учителя-предметника путем сопряжения школьной программы с учебным планом вузовской подготовки, а также создающие верифицированный образовательный контент в формате онлайн-курсов в рамках сетевой практической подготовки студентов;
- административно-управленческий персонал, обеспечивающий организационно-методическое сопровождение практической подготовки студентов и координацию работы по приоритетному распределению студентов на практику в профильные организации;
- студенты, осваивающие ОПОП в формате сетевой практической подготовки, в ходе которой осуществляется разработка и апробация образовательного продукта, востребованного школьной программой профильной организации;
- обучающиеся профильной организации, принимающие участие в практической подготовке студентов и в реализации школьных сетевых научно-образовательных проектов.

Институциональный уровень:

- педагогический университет, обеспечивающий практическую подготовку будущих педагогов в электронной информационной образовательной среде (ЭИОС);
- базовые профильные организации, принимающие участие в разработке верифицированного образовательного контента для студентов и осуществляющие методическое сопровождение практической подготовки будущих педагогов в ЭИОС университета;
- органы управления образованием, обеспечивающие социальный заказ на адресную подготовку педагогов, а также продуктивное взаимодействие педагогического университета с базовыми профильными организациями.

II. Перспективным ресурсом повышения эффективности взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования, на наш взгляд, является изменение подходов к *управлению различными видами практики студентов* (учебной, производственной и др.). Именно практика обеспечивает формирование и актуализацию у студентов профессиональных компетенций, необходимых для их будущей профессиональной деятельности, а также содействует раннему трудоустройству студентов и закреплению их в образовательных организациях. С целью повышения эффективности сопровождения практики студентов на территории региона (и за его пределами) в ВГСПУ организовано управление двумя процессами: внешнее взаимодействие педагогического университета с образовательными организациями и внутривузовские процедуры организации практик на факультетах/институтах.

Внешнее взаимодействие педагогического университета с образовательными организациями региона осуществляется с помощью информационного ресурса для работодателей типа «единое окно» и подробно описано нами ранее в статье «Система взаимодействия педагогического университета и работодателей в условиях цифровой трансформации образования» [2]. Руководители профильных организаций могут оставить на данном ресурсе онлайн-заявку об имеющейся вакансии для выпускников университета или о возможности проведения педагогической практики для студентов на базе их

организации (учреждения). Онлайн-заявки о вакансиях регистрируются в электронной «Базе вакансий» и направляются в личные кабинеты студентов на корпоративном портале университета. Также информация о вакансиях размещается в специальной группе социальной сети «ВКонтакте». Онлайн-заявки на прохождение студентами практики заполняются руководителями профильных организаций, готовых стать базой для практической подготовки студентов с целью их последующего трудоустройства. Наш опыт показывает, что наиболее часто студенты выпускных курсов закрепляются в учреждении, в котором успешно прошла их педагогическая практика. Поэтому в университете разработана и функционирует система приоритетного распределения студентов на практику с учетом заявок работодателей о вакансиях [2, с. 247–249].

На указанную систему опирается процесс управления *внутривузовскими процедурами* организации практик на факультетах/институтах. Для координации этого процесса в ВГСПУ на факультетах/институтах закреплены сотрудники уровня заместителя декана. Их основные функции:

- составление и курирование годового графика практик на факультете/институте;
- обобщение, анализ и предоставление обучающимся информации о базах практик и о вакансиях, предлагаемых работодателями;
- осуществление взаимодействия с базами практик в ходе практической подготовки студентов и с организациями, выступающими в качестве работодателей для выпускников;
- осуществление системного мониторинга трудоустройства выпускников: текущие, квартальные, годовые мониторинги по всем формам обучения;
- курирование процесса трудоустройства в образовательные организации студентов, совмещающих работу в период получения образования, а также сопровождение процесса перевода трудоустроенного студента на индивидуальный график обучения;
- координация факультетских/институтских и групповых руководителей в процессе распределения студентов на практику;
- ведение учета распределения студентов на практику в системе «1С Университет» в разделах «Трудоустройство», «Педагогические практики» и др.

В целях реализации принципа *приоритетного распределения студентов 3–5 курсов на практику* при формировании приказов о практической подготовке обучающихся образовательные организации, в которые направляются на практику студенты, разделены на несколько категорий [2]:

1. Образовательные организации, заключившие со студентами договор о целевом обучении или о приеме на целевое обучение. В приоритетном порядке студенты-целевики направляются на практику в целевое учреждение.

2. Образовательные организации, в которых работают трудоустроенные студенты. Согласно поправкам в ст. 46, п. 3–4 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [13], студенты могут осуществлять педагогическую деятельность по завершении третьего курса обучения.

3. «Родные школы». Студенты могут проходить практику в школах, которые они окончили. При этом учреждения из отдаленных районов города и сельских районов области приветствуются в качестве базы практики. Так университет содействует образовательным организациям области в поиске и закреплении молодого педагога.

4. Образовательные организации, имеющие вакансии и разместившие соответствующие онлайн-заявки в базе университета. Распределение студентов на практику в учреждения, имеющие вакансии, позволяет университету иметь перечень учреждений, заинтересованных в сотрудничестве при организации практик, а образовательным организациям предоставляет возможность закрыть актуальные вакансии.

III. Важным условием реализации многоуровневого взаимодействия субъектов образовательной сети в плане практической подготовки является *мотивирование и стимулирование* их к взаимодействию. С этой целью в университете разработана соответствующая система мероприятий: организация презентаций лучших практик онлайн-курсов с сетевой практической подготовкой студентов на факультетах и в институтах; обучение преподавателей и учителей-наставников сетевому взаимодействию в ходе реализации практической подготовки студентов в ЭИОС; организация и проведение внутривузовского конкурса образовательных грантов по разработке онлайн-курсов с сетевой практической подготовкой студентов; учет в образовательном рейтинге кафедр (сотрудников) реализации технологий практической подготовки студентов в ЭИОС и др.

В целях стимулирования взаимодействия профильных образовательных организаций с педагогическим университетом в ВГСПУ предусмотрена возможность оформления электронного сертификата педагогам, которые участвуют в сетевом взаимодействии по практической подготовке студентов. Университет совместно с Комитетом образования, науки и молодежной политики Волгоградской области согласовали содержание, форму, а также условия оформления и использования сертификата при аттестации педагогических работников.

В качестве формы контроля эффективности реализации практической подготовки студентов в ходе сетевого взаимодействия могут выступать следующие мероприятия:

1. Мониторинг внедрения в основные образовательные программы высшего педагогического образования онлайн-курсов с сетевой практической подготовкой (ежегодно в соответствии с дорожной картой).

2. Мониторинг реализации механизма приоритетного распределения студентов на практику по всем ООП подготовки будущего педагога (постоянно в соответствии с графиком учебного процесса).

3. Мониторинг участия базовых профильных организаций в реализации сетевой практической подготовки будущих педагогов (ежегодно в соответствии с дорожной картой).

Таким образом, описанные организационно-управленческие условия взаимодействия субъектов региональной системы образования на персональном и институциональном уровне в процессе сетевой практической подготовки будущих педагогов ориентированы на повышение качества высшего педагогического образования и преодоление нехватки педагогических работников в регионе. Особенностью взаимодействия субъектов региональной системы образования является практическая подготовка будущих педагогов и ее сетевой характер, что практически полностью снимает проблему организационных и территориальных ограничений взаимодействия. Построенная таким образом система взаимодействия субъектов региона позволяет университету не только объединить вокруг себя мотивированные образовательные организации, руководители которых готовы к сотрудничеству, но и способствует распространению в образовательной среде региона убеждения, что подготовка будущего педагога – общая цель совместной деятельности педагогического университета и работодателей.

Список литературы

1. Быкова Р.А. Разработка показателей и критериев оценки компетентности специалистов на основе мнения представителей работодателя / Р.А. Быкова, К.В. Злоказов // Педагогическое образование в России. 2018. № 11. С. 87–93.
2. Жадаев Ю.А. Система взаимодействия педагогического университета и работодателей в условиях цифровой трансформации образования / Ю.А. Жадаев, Т.С. Бурякова, А.В. Штыров // Педагогическое образование в России. 2022. № 4. С. 145–153.

3. Земляков Д.В. Сетевой формат психолого-педагогического класса: опыт интеграции очной и онлайн-форм организации обучения / Д.В. Земляков, О.А. Карпушова // Грани познания. 2021. № 6(77). С. 160–164.
4. Кондаков А.М. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев // Педагогика. 2021. № 1. С. 5–24.
5. Коротков А.М. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования / А.М. Коротков, Д.В. Земляков, О.А. Карпушова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 8(171). С. 4–11.
6. Коротков А.М. Педагогический университет – структурообразующий элемент региональной образовательной системы / А.М. Коротков, А.В. Штыров, Д.В. Земляков // Ценности и смыслы. 2021. № 5(75). С. 77–91.
7. Кузнецова И.Ю. Особенности практической подготовки студентов на базовой кафедре вуза // Непрерывное образование: XXI век. 2018. № 4(24). С. 1–10.
8. Любимова Е.М., Борисов И.А. Сетевое взаимодействие школа-вуз как средство погружения студентов в профессиональную деятельность [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19426> (дата обращения: 06.10.2023).
9. Пак Л.Г. Ведущие идеи акмеологической концепции социально-педагогического содействия трудоустройству выпускников вузов / Л.Г. Пак, Е.Г. Каменева, Л.А. Кочемасова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2020. № 4(40). С. 235–252.
10. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 21.03.2023).
11. Симонова А.А. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций / А.А. Симонова, М.Ю. Дворникова // Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С. 35–40.
12. Соловьева Н.М. Дистанционные образовательные технологии в организации педагогической практики студентов // Преподаватель XXI век. 2011. № 2. С. 44–49.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.06.2020 г. № 165-ФЗ). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.03.2023).
14. Шукшина Т.И. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация / Т.И. Шукшина, С.Н. Горшенина, М.Ю. Кулебякина // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1. С. 89–93.
15. Nikolaeva M.V. Remote Collaboration of the University-School in the Organization of Student Teaching Practice / M.V. Nikolaeva, T.S. Buriakova, E.O. Kozyulina // ARPHA Proceedings. Sofia: Pensoft Publishers. 2022. № 5. P. 1271–1285.

* * *

1. Bykova R.A. Razrabotka pokazatelej i kriteriev ocenki kompetentnosti specialistov na osnove mneniya predstavitelej rabotodatel'nykh / R.A. Bykova, K.V. Zlokazov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2018. № 11. S. 87–93.
2. Zhadaev Yu.A. Sistema vzaimodejstviya pedagogicheskogo universiteta i rabotodatelej v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya / Yu.A. Zhadaev, T.S. Buryakova, A.V. Shtyrov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2022. № 4. S. 145–153.
3. Zemlyakov D.V. Setevoy format psihologo-pedagogicheskogo klassa: opyt integracii ochnoj i onlajn form organizacii obucheniya / D.V. Zemlyakov, O.A. Karpushova // Grani poznaniya. 2021. № 6(77). S. 160–164.
4. Kondakov A.M. Metodologiya proektirovaniya obshchego obrazovaniya v kontekste cifrovoj transformacii / A.M. Kondakov, I.S. Sergeev // Pedagogika. 2021. № 1. S. 5–24.
5. Korotkov A.M. Metodika podgotovki pedagogov k professional'noj deyatelnosti v setevom formate v usloviyah integracii pedagogicheskogo vuza s regional'noj sistemoy obrazovaniya / A.M. Korotkov, D.V. Zemlyakov, O.A. Karpushova // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 8(171). S. 4–11.

6. Korotkov A.M. Pedagogicheskij universitet – strukturoobrazuyushchij element regional'noj obrazovatel'noj sistemy / A.M. Korotkov, A.V. Shtyrov, D.V. Zemlyakov // *Cennosti i smysly*. 2021. № 5(75). S. 77–91.
7. Kuznecova I.Yu. Osobennosti prakticheskoy podgotovki studentov na bazovoj kafedre vuza // *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2018. № 4(24). S. 1–10.
8. Lyubimova E.M., Borisov I.A. Setevoe vzaimodejstvie shkola-vuz kak sredstvo pogrusheniya studentov v professional'nyu deyatelnost' [Elektronnyj resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. № 1-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19426> (data obrashcheniya: 06.10.2023).
9. Pak L.G. Vedushchie idei akmeologicheskoy koncepcii social'no-pedagogicheskogo sodejstviya trudoustrojstvu vypusknikov vuzov / L.G. Pak, E.G. Kameneva, L.A. Kochemasova // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2020. № 4(40). S. 235–252.
10. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r «Ob utverzhdenii Koncepcii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (data obrashcheniya: 21.03.2023).
11. Simonova A.A. Ponyatie setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh organizacij / A.A. Simonova, M.Yu. Dvornikova // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018. № 5. S. 35–40.
12. Solov'eva N.M. Distancionnye obrazovatel'nye tekhnologii v organizacii pedagogicheskoy praktiki studentov // *Prepodavatel' XXI vek*. 2011. № 2. S. 44–49.
13. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 08.06.2020 g. № 165-FZ). [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 21.03.2023).
14. Shukshina T.I. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v usloviyah realizacii innovacionnoj modeli: vuz – bazovaya kafedra – obshcheobrazovatel'naya organizaciya / T.I. Shukshina, S.N. Gorshenina, M.Yu. Kulebyakina // *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2016. № 1. S. 89–93.



The organization and management conditions of the cooperation of the subjects of the regional educational system in the process of the networking practical training of future teachers

The article deals with the representation and substantiation of the organization and management conditions of the cooperation of the subjects of the regional educational system at the personal and institutional levels: the networking format of the practical training of future teachers; the management of the organization of the practices of the students in the external and internal cooperation; the motivation of the cooperation of the network's subjects in the practical training of the students. It is demonstrated that the authors' system allows to unite the educational organization of the region in the single network, where the pedagogical university is considered as its core, and to significantly improve the efficiency of the practical training of the future teachers.

Key words: *networking cooperation, subjects of regional system of education, practical training of students, organization and management conditions.*

(Статья поступила в редакцию 28.08.2023)

М.Ю. ЧАНДРА
Волгоград

**ПРИНЦИПЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИММЕРСИВНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ**

Определены методологические основания процесса оценивания профессиональных компетенций будущего педагога средствами иммерсивных технологий. На основе интерпретации базовых понятий и основных положений избранных методологических подходов, а также обоснованной взаимосвязи между подходами сформулированы и раскрыты принципы оценивания профессиональных компетенций будущего педагога с использованием иммерсивных технологий. Охарактеризованы виды иммерсивных технологий, а также их преимущества в процессе оценивания профессиональных компетенций будущего педагога. Заданы дальнейшие перспективы научных исследований в сфере оценивания профессиональных компетенций педагога на основе применения иммерсивных технологий.



Ключевые слова: *профессиональная компетенция, принципы оценивания, компетентностной, контекстный и иммерсивный подходы, иммерсивные технологии.*

Актуальность представленного исследования обусловлена усилением практико-ориентированной направленности современного высшего педагогического образования, его переходом к компетентностной модели подготовки будущего учителя, широким распространением цифровых технологий в процессе обучения студентов в вузе, в том числе технологий дополненной реальности, смешанной и виртуальной реальности.

Данные тенденции модернизации не могут быть успешно воплощены в вузовской практике без обращения к проблеме оценки профессиональных компетенций будущего педагога. Ее решение, в связи с активной цифровой трансформацией высшего педагогического образования и междисциплинарным характером формирования и оценивания компетенций, требует поиска ответов на многие важные вопросы, не возникавшие ранее в педагогической теории. Каковы методологические основания оценивания профессиональных компетенций будущего педагога в условиях цифровой образовательной среды вуза? Какими принципами целесообразно руководствоваться в процессе оценивания профессиональных компетенций будущего педагога с применением цифровых технологий? Какие цифровые технологии обеспечивают возможность виртуального погружения студента в условия будущей профессиональной деятельности для максимального проявления его компетенций? Как проектировать содержание оценочных средств компетентностно-ориентированного формата с использованием цифрового контента? Как организовать процедуру оценивания профессиональных компетенций в цифровой образовательной среде и по каким показателям можно судить об уровне их сформированности у будущего педагога?

В рамках данной статьи представлены результаты исследования, посвященного поиску ответов на ряд поставленных вопросов.

В первую очередь обратимся к анализу методологических оснований нашего исследования. Исходя из понимания оценивания профессиональных компетенций будущего педагога средствами цифровых технологий как сложного процесса, полагаем, что его осмысление должно осуществляться с разных аспектов. В связи с этим в качестве методологических оснований для его исследования нами была избрана совокупность таких методологических подходов, как компетентностный, контекстный и иммерсивный. Роль данных методологических подходов мы видим в возможности интерпретации их

базовых понятий и основных положений применительно к исследуемому нами процессу и определении на этой основе общей совокупности принципов, которыми можно будет руководствоваться в процессе оценивания профессиональных компетенций будущего педагога средствами цифровых технологий.

Компетентностный подход позволяет осмыслить сущность объекта оценивания – профессиональных компетенций будущего педагога как результатов образования, т. к. является важным методологическим ориентиром при определении структуры компетенции и индикаторов ее достижения, а также при описании уровней ее сформированности у выпускника вуза. Не менее значим потенциал компетентностного подхода для проектирования и реализации самого процесса оценивания профессиональных компетенций будущего педагога, т. к. он обеспечивает возможность определения компетентностно-ориентированных стратегий контрольно-оценочной деятельности в вузе, выбора инновационных оценочных средств и форм организации процедур оценивания, соответствующих компетентностной парадигме образования.

Как известно, ключевыми понятиями компетентностного подхода являются «компетентность», «компетенция», «компетентностная модель выпускника», которые тесно взаимосвязаны между собой, но не тождественны.

Понятие «компетентность» в большинстве случаев рассматривается как способность человека реализовать свой потенциал и достичь успехов в профессиональной деятельности [13], как готовность специалиста к выполнению своей профессиональной роли в той или иной области деятельности [2], как обладание человеком определенным набором компетенций [14].

Понятие «компетенция» по отношению к высшему профессиональному образованию наиболее часто определяется как совокупность знаний, умений, навыков, способностей деятельности, освоенного субъектом опыта профессиональной деятельности, а также ценностного отношения к ней, которые оказывают существенное влияние на готовность выпускника вуза к решению профессиональных задач [9].

Таким образом, понятие «компетентность» рассматривается как более широкое по отношению к понятию «компетенция», т. к. включает в себя совокупность компетенций, значимых для определенной сферы деятельности, в том числе и профессиональных компетенций, обладание которыми и характеризует компетентность человека с позиции степени его готовности к решению профессиональных задач.

Совокупность компетенций как результатов высшего образования, заданных по отношению к выпускникам соответствующей образовательной программы вуза, представляется в виде компетентностной модели выпускника [12], позволяющей научно обосновать и детально раскрыть образ выпускника, уточнить сущность каждой компетенции, ее структурные единицы, уровни и признаки сформированности, определить технологии формирования и оценивания компетенций в процессе их поэтапного освоения студентами [15].

Далее представим ряд базовых положений компетентностного подхода, которые следует учитывать при проектировании и организации внутривузовского оценивания профессиональных компетенций будущего педагога.

Первое положение. Компетентностный подход смещает акцент требований с содержания высшего образования к его результатам, представленным в компетентностной модели выпускника основной профессиональной образовательной программы вуза в виде совокупности компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных), которые должны быть сформированы и оценены у выпускника вуза по итогам освоения основной профессиональной образовательной программы.

Второе положение. Компетентностный подход определяет междисциплинарный и практико-ориентированный характер профессиональной компетентности, которую не-

возможно сформировать и оценить в рамках одной дисциплины, нужна их совокупность с обязательным выходом на практику в условиях профессиональной деятельности [8].

Третье положение. Формирование и оценивание профессиональных компетенций – поэтапный, динамичный и длительный процесс. В подтверждение этого положения приведем позицию Н.В. Чекалевой, которая отмечает, что оценивание компетенций не может являться разовой процедурой, а должно носить пролонгированный во времени характер, обеспечивающий «сбор информации о динамике профессионального развития человека» [17, с. 152].

Данные положения компетентностного подхода позволяют сформулировать следующие принципы оценивания профессиональных компетенций будущего педагога:

- *принцип ориентации на результаты образования*, согласно которому содержание оценочных средств и сам процесс оценивания профессиональных компетенций будущего педагога планируются в логике «от результата». Отметим, что в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (в настоящее время ФГОС ВО 3++) совокупность профессиональных компетенций определяется вузом самостоятельно с учетом профиля подготовки и с опорой на соответствующие профессиональные стандарты. Соответственно, реализация данного принципа предполагает самостоятельное определение вузами перечня компетенций, детальное описание структуры каждой компетенции (в терминах «знать», «уметь», «владеть»), индикаторов и уровней ее сформированности, разработку компетентностно-ориентированных фондов оценочных средств, обеспечивающих возможность оценки уровня сформированности всей совокупности профессиональных компетенций;

- *принцип интегративности* предполагает ориентацию на междисциплинарное оценивание, создание единого оценочного инструментария на основе содержания родственных дисциплин и практик, обеспечивающего возможность проявления у студента всего компонентного состава профессиональной компетенции (когнитивного, деятельностного и личностного);

- *принцип непрерывности* определяет, что оценивание профессиональных компетенций будущего педагога – это непрерывный процесс, охватывающий все этапы его подготовки в вузе. Непрерывное оценивание обеспечивает возможность отслеживать в динамике, как происходит развитие каждой профессиональной компетенции у студента, и «своевременно влиять на качество его подготовки к профессиональной деятельности на различных этапах обучения в вузе (текущий контроль, промежуточная и итоговая аттестация)» [16, с. 13].

Идеи *контекстного* подхода неразрывно связаны с основными положениями компетентностного подхода и базируются на том, что формирование и оценивание профессиональных компетенций не имеет смысла осуществлять в отрыве от условий будущей профессиональной деятельности выпускника вуза, т. к. именно в ней они проявляются. Потенциал контекстного подхода заключается в том, что его применение позволяет разрешить основное противоречие высшего образования между учебной и профессиональной деятельностью, т. к. обеспечивается возможность формирования и оценивания профессиональных компетенций в условиях постепенного перехода студента от учебной деятельности к квазипрофессиональной (максимально приближенной к будущей профессии) и далее к деятельности профессиональной.

Одним из ключевых понятий контекстного подхода является понятие «контекст», которое рассматривается основоположником теории контекстного образования А.А. Вербицким как «система факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов» [3, с. 60].

Сформулируем ряд основных положений контекстного подхода в отношении оценивания профессиональных компетенций будущего педагога.

Положение 1. Профессиональная компетенция проявляется только в деятельности, а точнее в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности. И в этом смысле применение контекстного подхода вполне оправдано, т. к. он предполагает создание таких условий в процессе оценивания профессиональных компетенций, которые обеспечивают трансформацию учебной деятельности в профессиональную деятельность.

Положение 2. В логике контекстного подхода первостепенная роль в процессе оценки уровня сформированности компетенций у студентов отводится применению проблемных ситуаций, контекст которых носит профессиональный характер.

Положения контекстного подхода позволяют сформулировать следующие принципы оценивания профессиональных компетенций будущего педагога:

- *принцип профессиональной направленности*, требующий создания такого содержания оценочных средств и таких условий в процессе оценивания компетенций, которые максимально приближены к профессиональной деятельности педагога. Как это можно осуществить? Вероятно, только одним способом: для того чтобы будущий педагог проявил себя в профессии, мы должны погрузить его в такой профессиональный контекст, в такое пространство для профессиональных действий, которое максимально приближено к трудовым функциям педагога и реалиям педагогической профессии;

- *принцип проблемности*, предложенный А.А. Вербицким в теории контекстного образования [4], может быть интерпретирован применительно к оцениванию профессиональных компетенций будущего педагога как принцип, регламентирующий конструирование содержания оценочных средств на основе проблемных ситуаций. Сюжет таких ситуаций моделируется на примерах реальных проблем, возникающих в педагогической профессии, и предполагает вовлечение студентов в процесс их разрешения.

В эпоху активной цифровой трансформации сферы высшего образования получает свое распространение *иммерсивный подход*, концентрирующий внимание на методологии проектирования иммерсивных образовательных сред и применении иммерсивных технологий в образовательном процессе вуза. Его потенциал для нашего исследования мы видим в возможности применения широкого спектра цифровых ресурсов и иммерсивных технологий, обеспечивающих визуализацию информации и полное погружение студента в моделируемую профессиональную ситуацию, в виртуальный мир педагогической профессии. И в этом смысле можно говорить о наличии тесной связи между иммерсивным и контекстным подходами, каждый из которых вносит свой вклад в решение проблемы оценивания профессиональных компетенций будущего педагога. Общими точками сопряжения контекстного и иммерсивного подходов, как правомерно отмечает Ю.В. Корнилов, являются «стремление студента к самопознанию, саморазвитию и самореализации, а также обеспечение его самоактуализации в том жизненном пространстве (контексте), в которое он включен и частью которого является» [7, с. 176].

Одним из основных понятий иммерсивного подхода является понятие «иммерсивные технологии», наиболее часто рассматриваемое как «упорядоченный набор программно-технических средств для полного или частичного погружения обучающегося в искусственно созданную среду» [1, с. 8], как совокупность способов создания различных вариантов совмещения (смещения) реальной действительности и виртуальной реальности, отображающей реальный мир [10].

Иммерсивные технологии подразделяются на следующие виды:

- *технология виртуальной реальности (VR)*, позволяющая студенту погрузиться в полностью искусственный мир, в том числе в искусственно созданный мир будущей

профессии. Это интерактивная среда, которая с помощью специального оборудования создает у студента эффект присутствия в виртуальном мире и «иллюзию участия в процессах, сюжетах, событиях, ситуациях, происходящих в нем, в том числе с возможностью влияния на их изменение и развитие» [10, с. 17];

- *технология дополненной реальности (AR)*, которая, в отличие от виртуальной реальности (полностью искусственной), совмещает реальную действительность с виртуальным миром с помощью цифрового контента (визуализация, текст и пр.), т. е. позволяет интегрировать виртуальные объекты в реальный мир, и обеспечивает на этой основе неконтактное информационное взаимодействие студента с виртуальными объектами или управление ими, т. е. его участие в виртуальных процессах или событиях;

- *технология смешанной реальности (MR)* – это цифровой мир, в котором реальность является его составляющей, т. е. это виртуальная реальность, содержащая реальные объекты. В отличие от дополненной и виртуальной реальностей данная технология может непрерывно отображать объекты и строить их трехмерные модели вокруг пользователя, что позволяет студентам прикасаться к объектам и манипулировать ими, переключаться между обеими реальностями и пр. [1; 5; 6; 10; 11].

Отметим, что иммерсивные технологии обладают уникальными характеристиками (интерактивность, широкая наглядность, наблюдаемость, управляемость, реалистичность, виртуальность, интегративность, динамичность), благодаря которым являются чрезвычайно продуктивным инструментом трансформации учебной деятельности студента в деятельность профессиональную. Это также указывает на наличие связи между иммерсивным и контекстным подходами.

Полагаем, что применение иммерсивных технологий в процессе оценивания профессиональных компетенций имеет ряд весомых преимуществ по сравнению с традиционными оценочными средствами, т. к. обеспечивается не только максимально полное наглядное представление информации, но и эффект присутствия студента в профессиональной ситуации, ощущение реальности проблемы, решение которой зависит только от его профессиональных действий. Это, безусловно, повышает его ответственность за принимаемые решения, способствует проявлению субъектной позиции по отношению к ситуации. Также можно отметить, что виртуальное взаимодействие является более безопасным в процессе организации контрольно-оценочной деятельности, т. к. в случае ошибочных действий со стороны студента отсутствует вероятность нанесения вреда как самому студенту, так и виртуальным участникам взаимодействия в отличие от реального взаимодействия.

Представим ряд базовых положений иммерсивного подхода, которые целесообразно учитывать в процессе оценивания профессиональных компетенций будущего педагога.

Первое положение. Применение иммерсивного подхода в процессе оценивания профессиональных компетенций будущего педагога предполагает использование искусственной или смоделированной среды для погружения студента в виртуальные условия профессионально-педагогической деятельности и максимально полного проявления всего компонентного состава профессиональных компетенций (когнитивного, деятельностного, личностного).

Второе положение. В рамках применения иммерсивного подхода погружение будущего педагога в профессиональную ситуацию, в виртуальный мир педагогической профессии обеспечивается за счет использования иммерсивных технологий, которые позволяют студенту включиться во взаимодействие с элементами среды в реальном времени, активно действовать, наблюдать ответную реакцию на свои действия, управлять ситуацией, проводить рефлексию.

Третье положение. Применение иммерсивных технологий виртуальной, дополненной и смешанной реальностей должно быть рациональным и целесообразным, т. е. расширяющим возможности оценочных средств и усиливающим наглядное представление информации, объектов, процессов, сюжетов реальной действительности и виртуальной реальности, но не подменяющим целевые ориентиры и задачи процедур оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций у будущего педагога.

Положения иммерсивного подхода позволяют сформулировать следующие принципы оценивания профессиональных компетенций будущего педагога:

- *принцип визуальной полимодальности*, который, являясь более развернутым дидактическим принципом наглядности, усиливает значение наглядных средств благодаря применению в процессе оценивания профессиональных компетенций мультимедийного и интерактивного контента, анимации и иммерсивной визуализации, что позволяет задействовать все органы чувств студента (слух, зрение, обоняние, осязание и пр.) для более глубинного восприятия информации, сосредоточить его внимание на решение поставленной перед ним профессиональной задачи;

- *принцип интерактивности и иммерсивности* предполагает применение в процессе оценивания профессиональных компетенций будущего педагога иммерсивных технологий виртуальной, дополненной и смешанной реальностей, обеспечивающих возможность студенту полного или частичного погружения в виртуальное пространство педагогической профессии, активного участия в событиях, профессиональных ситуациях, происходящих в режиме реального времени;

- *принцип целесообразности* требует рационального применения иммерсивных технологий, т. е. оправданного целями и задачами процедур оценивания профессиональных компетенций будущего педагога.

Полагаем, что представленные в рамках данного исследования принципы могут быть положены в основу создания теоретических моделей иммерсивного оценивания качества профессиональных компетенций будущего педагога, а также могут служить ориентиром для научного обоснования организационно-педагогических условий по их практическому воплощению в педагогических вузах.

Список литературы

1. Азевич А.И. Дидактический потенциал технологий виртуальной реальности и дополненной виртуальности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2022. № 2(60). С. 7–17.
2. Бермус А.Г. Компетентностный подход в образовании: истоки, промежуточные итоги и перспективы // Сибирский учитель. 2011. № 3(76). С. 15–21.
3. Вербицкий А.А. О категориальном аппарате теории контекстного образования // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 57–67.
4. Вербицкий А.А. Принцип проблемности в системе контекстного образования // VIII Махмутовские чтения. Интеграция региональной системы профессионального образования в европейское пространство: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Елабуга, 27–28 сентября 2021 года. Казань, 2021. С. 10–15.
5. Давыдова Д. Иммерсивные технологии в высшем образовании / Д. Давыдова, Р.Г. Гильванов, Я.В. Кукушкина, И.Ю. Романова // Известия Петербургского университета путей сообщения. 2023. Т. 20. № 1. С. 120–132.
6. Зиннатова М.В. Виртуальные мастерские: иммерсивная технология профессионального образования будущего // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 89–99.

7. Корнилов Ю.В. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1(26). С. 174–178.
8. Научные основы управления качеством проектирования и реализации образовательных программ в вузе: монография / М.Ю. Чандра. Волгоград, 2019.
9. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практикоориентированная монография / Н.О. Верещагина, И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова и др. СПб., 2016.
10. Роберт И.В. Иммерсивные образовательные технологии: теоретические аспекты создания и методические решения реализации // Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: Сборник тезисов докладов международной научной конференции, Елец, 30 сентября – 02 октября 2022 года. Елец, 2022. С. 15–29.
11. Роберт И.В. Подготовка будущих учителей в области проектирования иммерсивных образовательных технологий // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону – Таганрог, 2020. С. 325–336.
12. Саранцев Г.И. Исследование структуры профессиональной подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 4. С. 16–22.
13. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. М., 2004.
14. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85–91.
15. Чандра М.Ю. Проектирование компетентностной модели выпускника основной образовательной программы педагогического вуза // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014. № 2(37). С. 87–90.
16. Чандра М.Ю., Байкина Е.А. Стратегии оценивания компетенций студентов в процессе освоения образовательной программы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 7(120). С. 10–15.
17. Чекалева Н.В. Проблемы оценки компетенций студентов вуза // Философия образования. 2015. № 1(58). С. 146–156.

* * *

1. Azevich A.I. Didakticheskij potencial tekhnologij virtual'noj real'nosti i dopolnennoj virtual'nosti // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2022. № 2(60). S. 7–17.
2. Bermus A.G. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: istoki, promezhutochnye itogi i perspektivy // Sibirskij uchitel'. 2011. № 3(76). S. 15–21.
3. Verbickij A.A. O kategorial'nom apparate teorii kontekstnogo obrazovaniya // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 6. S. 57–67.
4. Verbickij A.A. Princip problemnosti v sisteme kontekstnogo obrazovaniya // VIII Mahmutovskie chteniya. Integraciya regional'noj sistemy professional'nogo obrazovaniya v evropejskoe prostranstvo: Sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Elabuga, 27–28 sentyabrya 2021 goda. Kazan', 2021. S. 10–15.
5. Davydova D. Immersivnye tekhnologii v vysshem obrazovanii / D. Davydova, R.G. Gil'vanov, Ya.V. Kukushkina, I.Yu. Romanova // Izvestiya Peterburgskogo universiteta putej soobshcheniya. 2023. T. 20. № 1. S. 120–132.
6. Zinnatova M.V. Virtual'nye masterskie: immersivnaya tekhnologiya professional'nogo obrazovaniya budushchego // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2021. № 2. S. 89–99.
7. Kornilov Yu.V. Immersivnyj podhod v obrazovanii // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2019. T. 8. № 1(26). S. 174–178.
8. Nauchnye osnovy upravleniya kachestvom proektirovaniya i realizacii obrazovatel'nyh programm v vuze: monografiya / M.Yu. Chandra. Volgograd, 2019.
9. Razvitie kompetentnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom processe sovremennogo vuza: praktikoorientirovannaya monografiya / N.O. Vereshchagina, I.V. Gladkaya, E.N. Glubokova i dr. SPb., 2016.

10. Robert I.V. Immersivnye obrazovatel'nye tekhnologii: teoreticheskie aspekty sozdaniya i metodicheskie resheniya realizacii // Fundamental'nye problemy obucheniya matematike, informatike i informatizacii obrazovaniya: Sbornik tezisov dokladov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Elec, 30 sentyabrya – 02 oktyabrya 2022 goda. Elec, 2022. S. 15–29.
11. Robert I.V. Podgotovka budushchih uchitelej v oblasti proektirovaniya immersivnyh obrazovatel'nyh tekhnologij // Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya. Rostov-na-Donu – Taganrog, 2020. S. 325–336.
12. Sarancev G.I. Issledovanie struktury professional'noj podgotovki bakalavra po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» // Integraciya obrazovaniya. 2015. T. 19. № 4. S. 16–22.
13. Tatur Yu.G. Kompetentnostnyj podhod v opisanii rezul'tatov i proektirovanii standartov vyshego professional'nogo obrazovaniya: materialy ko vtoromu zasedaniyu metodologicheskogo seminarra. M., 2004.
14. Hutorskoj A.V. Metodologicheskie osnovaniya primeneniya kompetentnostnogo podhoda k proektirovaniyu obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 12. S. 85–91.
15. Chandra M.Yu. Proektirovanie kompetentnostnoj modeli vypusknika osnovnoj obrazovatel'noj programmy pedagogicheskogo vuza // Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. 2014. № 2(37). S. 87–90.
16. Chandra M.Yu., Bajkina E.A. Strategii ocenivaniya kompetencij studentov v processe osvoeniya obrazovatel'noj programmy // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 7(120). S. 10–15.
17. Chekaleva N.V. Problemy ocenki kompetencij studentov vuza // Filosofiya obrazovaniya. 2015. № 1(58). S. 146–156.



The evaluation principles of the professional competencies of the future teacher on the basis of the immersive technologies

The article deals with the methodological basis of the evaluative process of the professional competencies of the future teacher by the means of the immersive technologies. On the basis of the interpretation of the fundamental concepts and the basic points of the selected methodological approaches and the substantiated correlation between the approaches there are formulated and uncovered the principles of the evaluation of the professional competencies of the future teacher with the use of the immersive technologies. The author characterizes the kinds of the immersive technologies and their advantages in the process of the evaluation of the professional competencies of the future teacher. There are determined the further prospects of the scientific studies in the sphere of the evaluation of the professional competencies of the teacher on the basis of the use of the immersive technologies.

Key words: *professional competence; principles of evaluation; competence-based, context and immersive approaches; immersive technologies.*

(Статья поступила в редакцию 28.08.2023)

М.Д. ИНЬКОВА
Москва

СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ПОНЯТИЯ СИСТЕМНОГО КРУГОЗОРА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Представлены результаты теоретического исследования, направленного на выявление структуры и компонентного состава понятия системного кругозора как профессионально значимого качества современного специалиста, которое необходимо формировать в процессе познавательной деятельности в современном профессиональном образовании. Проводится анализ существующих подходов к определению понятия «системный кругозор», выявляются компонентный состав системного кругозора на основе теоретического анализа научных исследований в области познавательной деятельности и системного мышления, определяются место и функции каждого структурного компонента в общей системе, их взаимосвязь и взаимовлияние.



Ключевые слова: *системный кругозор, познавательная деятельность, системное мышление, метапознание, информационное общество.*

Введение. Скорость развития различных процессов в современном мире многократно увеличилась, что привело к существенным качественным изменениям на всех уровнях человеческого существования, в том числе и в профессиональной сфере. Главными чертами современного профессионального ландшафта стали скорость и информация. При этом сегодня проблема заключается в качестве восприятия информации пользователем-специалистом. Объем знаний о мире постоянно увеличивается, и становится непросто ориентироваться в этой насыщенной информационной среде. Индивид уже не может пользоваться теми же методами и приемами, которые были эффективны в доинформационную эпоху. «Современный интернет позволяет осуществить серфинг в океане информации, объем которого сложно оценить. Для ориентации в нем человеку XXI века приходится иметь мышление, кардинально отличающееся от того, каким обладали люди еще век назад» [9].

В этой связи также важно иметь широкое представление о различных знаниевых областях для того, чтобы иметь возможность отобрать действительно нужную информацию, коррелирующую с решаемой задачей, и дать быструю обратную реакцию, т. к. скорость современных бизнес-процессов не позволяет долго настраивать результат. Поэтому чем шире знаниевый диапазон конкретного специалиста, тем более эффективно результата можно от него ожидать.

Принимая во внимание все вышесказанное, а именно: возросшее значение скорости и качества восприятия информации, а также тенденцию к расширению профессиональных компетенций специалистов и необходимость обладать обширными знаниями в целом кластере профессиональных областей, представляется, что в условиях постиндустриального уклада экономики одним из основных качеств специалиста является широкий кругозор. Однако речь идет не просто о большом объеме знаний в разных областях. Молодое поколение, выросшее в условиях погружения в информационную среду, имеет много сведений, но проблема заключается в их бессвязности и, как результат, совершенной невозможности воспользоваться ими в нужный момент [16]. Для эффективного доступа к этой информации необходимо выстроить эти знания как одну целостную систему, которую предлагается назвать системным кругозором. Следует заметить, что системность – это не только быстрый поиск, но и основа для синергии, а следовательно,

платформа для творческого процесса генерации новых идей, значение которых трудно переоценить в современном мире.

Таким образом, **объектом** данного исследования является познавательная деятельность. **Предмет исследования** – концепция системного кругозора.

Цель – определить структуру и компонентный состав системного кругозора. В ходе исследования использовались следующие теоретические **методы**: теоретический анализ и обобщение научной литературы, структурный анализ и синтез, индукция, мысленное моделирование.

Концепция системного кругозора не является абсолютно новой, скорее, позволяет сочетать в себе целый ряд хорошо известных компетенций, необходимых современному специалисту. Семантически она состоит из двух понятий – «системности» и «кругозора». Для лучшего понимания сущности данного термина представляется целесообразным разобрать его структурные элементы.

Для определения понятия «кругозор» обратимся к толковым словарям русского языка.

Понятие кругозора. Определения

Толковый словарь С. И. Ожегова [7]	перен. «Объем интересов, знаний»
Толковый словарь Д. Н. Ушакова [15]	перен. «Объем, широта интересов, познаний»
Словарь синонимов и антонимов современного русского языка А.С. Гавриловой [2]	«интересы, круг интересов, эрудиция, развитие»
Викисловарь [1]	перен. «объем познаний, интересов, представлений кого-либо»
Словарь эпитетов русского языка [12]	«Объем интересов, знаний»
Интернет-ресурс «academic.ru» [19]	«Круг интересов, развитие, широта интересов, эрудиция»
Большой толково-фразеологический словарь М.И. Михельсона [6]	иноск. «круг понятий человека»

Как видно из табл. выше, слово «кругозор» не является строго научным термином, а, скорее, представляет собой оценочно-описательное понятие, большинство источников связывают понятие кругозора с объемом познаний, кругом интересов, что имеет очень много общего с его прямым историческим значением – «горизонт». В статье Даниила Ткаченко [13] отмечается, что это понятие характеризуется не столько объемом имеющихся знаний, сколько количеством областей знаний, в которых человек хорошо ориентируется. Личность с широким кругозором обычно имеет много интересов и увлечений, хорошо разбирается в разных сферах деятельности, далеких от ее основной профессии.

Чем шире кругозор человека, тем лучше он может оценивать окружающие обстоятельства, смотреть на них с разных точек зрения. Такая широта знаний предполагает автоматически и широту взглядов, и возможность лучше понимать собеседника, оценить ситуацию с разных сторон, а также больше вероятность лучшей адаптации в обществе,

ведь такой человек открыт разным идеям и не спешит с выводами и оценками, понимая разнообразие и сложность мира.

Для более детального изучения понятия «кругозор» имеет смысл обратиться к его составляющим, а именно, согласно приведенным выше определениям, в сущность данного понятия входит концепция знания, или познания. Познание может пониматься как процесс и деятельность, целью и результатом которых становится приращение знаний о явлениях и закономерностях окружающего мира. В то же время познание может пониматься и как результат этой деятельности, т. е. совокупность знаний в какой-либо определенной или разных областях [1; 11; 15]. Наука указывает на два естественных инструмента познания – чувства и разум, – соответственно, познание может быть чувственным или рациональным. Отношение между этими двумя областями определяют отношения разных познавательных способностей. Через органы чувств человек получает способность познавать мир вещей, в то время как рациональное познание стремится к постижению сущности вещей, нахождению истины, смысла, целей деятельности, применения и преобразования вещного мира [18].

Будучи основанием познавательной деятельности в целом и являясь результатом непосредственного взаимодействия субъекта и объекта, чувственное познание обеспечивает конкретность, ситуативность и единичность опыта, но множественные факты такого опыта помогают проследить закономерности и сделать определенного рода обобщения, переводя эту эмпирическую субъективность в рациональное знание.

Наравне с чувственным и рациональным познанием выделяют также интуитивный аспект познавательной деятельности, а именно познание на уровне бессознательных структур психики. Оно отличается от рассудочного познания своей непосредственностью и способствует целостному видению объекта познания. Спецификой интуитивного познания является накопление знаний как эмпирического, так и рационального порядка, на основе которых и происходит «озарение» [3]. В процессе интуитивного познания разум мыслит и созерцает одновременно, причем созерцает объект в его целостной сущности.

Таким образом, по отношению к системному кругозору познание в его чувственной, рациональной и интуитивной составляющих является источником приращения новых знаний. Именно в результате познания как процесса и типа деятельности появляется результат в виде системного кругозора. Однако было бы ошибкой ограничить системный кругозор только познавательной деятельностью.

Недавним научным приобретением выступает метакогнитивный аспект познавательной деятельности, который связан с контролем над процессом познания и сам является способом приращения знаний. Понятие метапознания было введено Джоном Флейвеллом в 1976 г. для обозначения особенностей познания и способов его контроля и считается необходимым компонентом в обучении и в управлении.

В узком смысле метапознание может пониматься как мышление и понимание когнитивных процессов, но Флейвелл также предложил включение в метапознание таких психологических операций, как самосознание, социальное познание, собственная эффективность, саморегуляция, рефлексивное самосознание [21]. В результате Бейкер и Браун определили метапознание как знание о тех инструментах, стратегиях и ресурсах, которые необходимо задействовать для успешного выполнения задачи, а также способность прибегать к механизмам саморегуляции для наибольшей эффективности [20].

В рамках метакогнитивных исследований нельзя не выделить отдельно метамнемонические операции, которые отвечают за работу памяти, осознанный подход к запоминанию новой информации. На практике метапознание и метапамять тесно взаимосвязаны и сложно отделимы друг от друга.

Интересно, что для процесса познания, расширения картины мира необходимым является рефлексивное мышление, когда подключается критическое восприятие, т. е. человек пытается определить контуры новых данных и понять взаимосвязь с другими сущностями, сопоставить с имеющимся опытом. «Как рост тела происходит путем усвоения пищи, так рост ума происходит путем логического распределения материала. Мышление – не машина для изделия колбас, которая превращает все материалы безразлично в один годный для продажи товар: оно – способность следить и связывать воедино отдельные представления, вызываемые отдельными вещами» [4].

Образование логических связей, встраивание новых знаний в цельную картину, в единую систему являются определяющей составляющей в рассматриваемом понятии кругозора. С одной стороны, системность позволяет выстроить единую картину мира. С другой – позволяет также легко извлекать релевантные знания в нужный момент, облегчает процесс доступа к ним. Системное видение расширяет понятийный аппарат и помогает разбираться в сложных явлениях. Системность формируется из продуманности информации, организации ее в некий порядок, слаженности и непротиворечивости взаимосвязанных данных.

Делая вывод, можно объединить метапознание, метапамять и системное мышление в одну категорию по отношению к системному кругозору. Эти понятия представляют собой инструментарий, с помощью которого контролируется и оптимизируется процесс приращения новых знаний.

Третьим компонентом, который входит в определение понятия «кругозора» и представляет собой иницирующую силу, является интерес. Он может носить как внутренний, так и внешний характер, т. е. обусловлен либо собственной, либо внешней причиной. Интерес не только служит первоначальной стимуляцией, но и позволяет удерживать предмет в фокусе впоследствии, до тех пор, пока новый элемент не будет проанализирован и включен в систему. Именно интерес заставляет отбирать нужные факты, замечать относящиеся к делу идеи.

Е.Н. Трифонов определяет познавательный интерес как «особое когнитивно-мотивационное состояние личности, связанное с потребностью в познании, направленное на овладение знаниями и способами познания и проявляющееся в положительно эмоционально окрашенной, избирательной активной познавательной деятельности» [14].

Скаткин М.Н. выделяет в интересе несколько уровней. Самый поверхностный уровень интереса, характеризующийся низкой вовлеченностью обучающихся, представляет собой эмоционально-ситуативный интерес. Этот уровень существенно основывается на внешней мотивации. Следующий уровень образует деятельностный интерес к самому процессу. Деятельностный интерес представляет собой переходный этап. Здесь наблюдается соединение внешнего и внутреннего мотивов. Далее формируется заключительный, высший уровень – волевой, где наблюдается преобладание внутреннего интереса [10]. Следует заметить, что на этом уровне эмоциональные процессы, включая интерес, регулируются волевым усилием.

Нельзя не отметить теорию волевой регуляции деятельности, разработанную В.А. Иванниковым. Он рассматривает волевою регуляцию как форму произвольной регуляции, она обеспечивает дополнительную мотивацию на основе произвольного стимула и ей присуща осознанность как реализуемость по собственному решению субъекта на основе внешнего или внутреннего побуждения при помощи дополнительной мотивации, т. е. дополнительного смысла деятельности [5]. Согласно исследованию М.В. Чумакова, «наиболее выраженной эмоцией, сопровождающей волевое усилие, является интерес» [17].



Рис. Схема понятия «системный кругозор»

Таким образом, становится ясно, что интерес, или мотивация, и воля являются неотъемлемыми составляющими понятия «кругозор» и выполняют функцию управляющего воздействия.

Необходимо отметить, что системный кругозор представляет собой систему. Системность является фундаментальным, связующим свойством понятия системного кругозора. Системность позволяет установить и отразить взаимовлияние и взаимодействие различных компонентов, она позволяет создавать модели на основе определенных законов существования, где частные закономерности подчинены общим целям. Кроме того, система как целостность, как известно, обладает синергетическими свойствами, которые не могут образоваться при простой сумме ее компонентов. Они формируются в результате сложного компонентного взаимодействия внутри системы, и чем шире компонентный состав, тем более комплексный характер демонстрируют системные связи, которые тоже являются компонентами системы [8]. Поскольку свойства системы во многом определяются свойствами ее компонентов и связей между ними, здесь мы не можем говорить о строгости и связанной с ней ограниченности, поскольку системный кругозор представляет собой открытую систему, активно взаимодействующую с окружающим миром как на уровне системы в целом, так и на уровне ее компонентов с постоянно обновляющимся содержанием и характером связей (см. рис. выше).

Таким образом, развитие системного кругозора, безусловно, является целью системы высшего образования, которая призвана подготовить специалистов к самостоятельной профессиональной деятельности. Этот процесс происходит на всех этапах обуче-

ния в высшем учебном заведении и достигается с помощью различных сил и средств. Формирование умения широко подойти к решению профессиональных задач, увидеть проблему с различных ракурсов для принятия оптимального решения, которое приведет к преодолению ситуации с наименьшими потерями и наибольшими приобретениями, является одной из задач высшего образования, а системный кругозор является основой такого умения.

Список литературы

1. Викисловарь. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BA%D1%80%D1%83%D0%B3%D0%BE%D0%B7%D0%BE%D1%80> (дата обращения: 20.05.2023).
2. Гаврилова А.С. Словарь синонимов и антонимов современного русского языка. М., 2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://uchitel-slovesnosti.ru/slovari/7.pdf> (дата обращения: 20.05.2023).
3. Данакари Л.Р. Интуитивное познание как специфический феномен философии: основания и особенности [Электронный ресурс] // Logos et Praxis. 2019. Т. 18 № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intuitivnoe-poznanie-kak-spetsificheskiy-fenomen-filosofii-osnovaniya-i-osobennosti> (дата обращения: 20.05.2023).
4. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. М., 1997. [Электронный ресурс]. URL: <https://pedlib.ru/Books/2/0136/> (дата обращения: 20.05.2023).
5. Иванников В.А. Структура волевых качеств по данным самооценки / В.А. Иванников, Е.В. Эйдман // Психологический журнал. 1990. № 3. С. 39–40.
6. Михельсон М.И. Большой толково-фразеологический словарь Михельсона. [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-michelson-tolk-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 23.05.2023).
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 20.05.2023).
8. Раков В.Н. Системный анализ: начальные понятия. [Электронный ресурс]. URL: <https://monographies.ru/en/book/section?id=5946> (дата обращения: 11.05.2023).
9. Сейфуллаев Р.Б. Скорость распространения и восприятия информации [Электронный ресурс] // Вестник магистратуры. 2016. № 6-2(57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skorost-gastrostraneniya-i-vospriyatiya-informatsii> (дата обращения: 23.07.2023).
10. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М., 1965.
11. Словарь русского языка: В 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1999. [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/16/ma324007.htm?cmd=0&istext=1> (дата обращения: 24.07.2023).
12. Словарь эпитетов русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-of-epithets/fc/slovar-202.htm#zag-238> (дата обращения: 21.05.2023).
13. Ткаченко Д. Кругозор – что это такое, признаки, как расширить кругозор [Электронный ресурс] // Блог Даниила Ткаченко. URL: <https://dnevnik-znaniy.ru/znaj-i-umej/krugozor-eto.html> (дата обращения: 21.05.2023).
14. Трифионов Е.Н. Педагогические условия развития познавательного интереса школьников в процессе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2007. [Электронный ресурс]. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01003312037.pdf (дата обращения: 21.05.2023).
15. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://ushakovdictionary.ru/search.php> (дата обращения: 20.05.2023).
16. Фоминых Н.Ю. Коммуникативно-конструктивная концепция компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов // Проблемы современного педагогического образования. 2014. № 45-1. С. 327–337.
17. Чумаков М. В. Эмоциональные аспекты волевого усилия [Электронный ресурс] // Психология. Психофизиология. 2009. № 5(138). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyye-aspekty-volevogo-usiliya> (дата обращения: 19.06.2023).
18. Яскевич Я.С. Основы философии: учеб. пособие // Я.С. Яскевич, В.С. Вязовкин, Х.С. Гафаров. Минск, 2009.

19. Academic.ru. [Electronic resource]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/wordhistory/156/%D0%A0%D0%A0%D0%A3%D0%93%D0%9E%D0%97%D0%9E%D0%A0_ (дата обращения: 21.05.2023).
20. Baker L. & Brown A. Metacognitive skills and reading [Electronic resource] // Cognitions about Cognitions: The Theory of Metacognition. Calicut, 2008. URL: https://www.researchgate.net/publication/234709241_Cognitions_about_Cognitions_The_Theory_of_Metacognition (дата обращения: 23.04.2023).
21. Flavell J.H. Concept of Metacognition. [Electronic resource]. URL: <https://www.communicationtheory.org/concept-of-metacognition-john-hurley-flavell/> (дата обращения: 25.04.2023).

* * *

1. Wikislovar'. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BA%D1%80%D1%83%D0%B3%D0%BE%D0%B7%D0%BE%D1%80> (дата обращения: 20.05.2023).
2. Gavrilova A.S. Slovar' sinonimov i antonimov sovremennoogo russkogo yazyka. M., 2014. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://uchitel-slovesnosti.ru/slovari/7.pdf> (дата обращения: 20.05.2023).
3. Danakari L.R. Intuitivnoe poznanie kak specificheskij fenomen filosofii: osnovaniya i osobennosti [Elektronnyj resurs] // Logos et Praxis. 2019. T. 18 № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intuitivnoe-poznanie-kak-spetsificheskij-fenomen-filosofii-osnovaniya-i-osobennosti> (дата обращения: 20.05.2023).
4. D'yui D. Psihologiya i pedagogika myshleniya / Per. s angl. N.M. Nikol'skoj. M., 1997. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pedlib.ru/Books/2/0136/> (дата обращения: 20.05.2023).
5. Ivannikov V.A. Struktura volevyh kachestv po dannym samoocenki / V.A. Ivannikov, E.V. Ejdman // Psihologicheskij zhurnal. 1990. № 3. S. 39–40.
6. Mihel'son M.I. Bol'shoj tolkovo-frazeologicheskij slovar' Mihel'sona. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rus-michelson-tolk-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 23.05.2023).
7. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 20.05.2023).
8. Rakov V.N. Sistemnyj analiz: nachal'nye ponyatiya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://monographies.ru/en/book/section?id=5946> (дата обращения: 11.05.2023).
9. Sejfullaev R.B. Skorost' rasprostraneniya i vospriyatiya informacii [Elektronnyj resurs] // Vestnik magistratury. 2016. № 6-2(57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skorost-rasprostraneniya-i-voispriyatiya-informatsii> (дата обращения: 23.07.2023).
10. Skatkin M.N. Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchihsya v obuchenii. M., 1965.
11. Slovar' russkogo yazyka: V 4-h t. / pod red. A.P. Evgen'evoj. M., 1999. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/16/ma324007.htm?cmd=0&istext=1> (дата обращения: 24.07.2023).
12. Slovar' epitetov russkogo yazyka. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-of-epithets/fc/slovar-202.htm#zag-238> (дата обращения: 21.05.2023).
13. Tkachenko D. Krugozor – chto eto takoe, priznaki, kak rasshirit' krugozor [Elektronnyj resurs] // Blog Daniila Tkachenko. URL: <https://dnevnik-znaniy.ru/znaj-i-umej/krugozor-eto.html> (дата обращения: 21.05.2023).
14. Trifonov E.N. Pedagogicheskie usloviya razvitiya poznavatel'nogo interesa shkol'nikov v processe dopolnitelnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tula, 2007. [Elektronnyj resurs]. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01003312037.pdf (дата обращения: 21.05.2023).
15. Ushakov D.N. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ushakovdictionary.ru/search.php> (дата обращения: 20.05.2023).
16. Fominyh N.Yu. Kommunikativno-konstruktivnaya koncepciya komp'yuterno orientirovannoj sredy inoyazychnoj professional'noj podgotovki budushchih specialistov // Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2014. № 45-1. S. 327–337.
17. Chumakov M. V. Emocional'nye aspekty volevogo usiliya [Elektronnyj resurs] // Psihologiya. Psihofiziologiya. 2009. № 5(138). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnye-aspekty-volevogo-usiliya> (дата обращения: 19.06.2023).
18. Yaskevich Ya.S. Osnovy filosofii: ucheb. posobie // Ya.S. Yaskevich, V.S. Vyazovkin, H.S. Gafarov. Minsk, 2009.

The structure and component composition of the concept of the system outlook as the professionally significant quality of the modern specialist

The article deals with the results of the theoretical research, aimed at determining the structure and component composition of the concept "system outlook" as a professionally significant quality of a modern specialist that is important to shape in the process of the cognitive activity in the modern professional education. The author analyzes the current approaches to defining the concept of system outlook. The article identifies the component composition of the system outlook on the basis of the theoretical analysis of the research works in the spheres of the cognitive activity and the system thinking and determines the place and function of each structural component in the overall system, their correlation and interconnection.

Key words: *system outlook, cognitive activity, system thinking, metacognition, information society.*

(Статья поступила в редакцию 01.09.2023)

Ю.С. СВИРИДЧЕНКО
Севастополь

**ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ РОССИИ**

Описываются основы технологического обеспечения поликультурного образования в школах России. Раскрываются главные тенденции развития и внедрения в педагогическую деятельность поликультурного образования. Рассматривается термин «педагогические (образовательные) технологии». Особое внимание в статье отведено культурологическому, аксиологическому и личностно-деятельностному подходам.

Ключевые слова: *поликультурное образование, педагогические технологии, межкультурные компетенции, культура.*

Наша страна является государством, где проживают и взаимодействуют представители различных культур. Все большее распространение в практике российской школы получила реализация идей поликультурного образования. Известные специалисты в данной области (О.В. Гукаленко, Ю.С. Давыдов, В.В. Макаев, Л.Л. Супрунова) внесли большой вклад в развитие этого направления педагогики. В начале XXI в. поликультурное образование рассматривается уже многими педагогами, школьниками, родителями как важная составная часть общеобразовательной подготовки учащихся. Положения, сформулированные в трудах отечественных ученых по данной проблеме, изучение научных статей в журналах, систематизация статистических данных, знакомство с практикой в

отечественных школах позволили выявить главные тенденции развития и внедрения в педагогическую деятельность поликультурного образования:

- законодательное обеспечение поликультурного образования;
- государственная реализация образовательной политики по поддержке культурной идентичности в школе;
- обновление программ школьного образования с учетом национального разнообразия обучающихся;
- внедрение в процесс обучения и образования интерактивных технологий, методическое сопровождение и оснащение в рамках развития поликультурного образования в учебных заведениях;
- оптимизация школьной среды и переподготовка педагогических работников.

В современной педагогике, когда речь идет о методическом обеспечении учебно-воспитательного процесса, о формах и методах обучения или воспитания все чаще используется термин «педагогические (образовательные) технологии». Широкое употребление названного термина в школьной практике связано с тем, что педагоги стремятся применять выбранные ими способы обучения и воспитания в определенной системе, на основе определенного концептуального подхода.

Совокупность психолого-педагогических воздействий на личность обучающихся, объединенных общей концептуальной основой, и называется педагогической технологией. Таким образом, важными признаками педагогической технологии являются системность и концептуальность. В качестве признаков педагогических технологий выступают также эффективность и воспроизводимость.

Системность как признак педагогической технологии означает, что средства, методы и приемы поликультурного образования являются составной частью определенной педагогической системы, т. е. их структура и направленность определяются целью, содержанием обучения и воспитания школьников в многокультурном обществе. Кроме того, поликультурное образование рассматривается в педагогике как составная часть более общих систем: социальной, информационной, образовательной, которая находится в зависимости и взаимосвязи с этими системами. Сказанное означает, что, реализуя идеи поликультурного образования, педагогу следует учитывать социокультурные факторы, а также положения, сформулированные в государственных и нормативных документах об образовании.

В свою очередь, само поликультурное образование в контексте системного подхода необходимо рассматривать как совокупность взаимосвязанных компонентов, представленных целью, задачами и субъектами их реализующими, содержанием, формами, методами, средствами и организационно-педагогическими условиями подготовки учащихся к жизни в поликультурной среде. Все эти компоненты расположены в определенной последовательности и обладают внутренней логикой.

Такие подходы, как культурологический, аксиологический и личностно-деятельностный чаще всего являются концептуальной основой поликультурного образования. Культурологический подход дает возможность конструировать педагогический процесс на основе содержания культуры, где человек выступает в роли творца и субъекта. И культурное саморазвитие является ключевым понятием в данном подходе [1, с. 21]. В этом контексте педагог является посредником между ребенком и культурой, который вводит его в мир многообразия культур и оказывает школьнику поддержку в самоопределении в поликультурном обществе.

Аксиологический подход предполагает опору на национальные традиции народа и его нравственные ценности. Данный подход обеспечивает возможность рассматривать образование как общечеловеческую ценность [1, с. 9; 6, с. 212]. Аксиологический подход расширяет и углубляет представление педагога об образовании как механизме

вхождения ребенка в культуру. Аксиологический подход позволяет более четко определить гуманистические ценностные основания обучения, конструировать содержание поликультурного образования на основе сочетания общечеловеческих, национальных и личностных ценностей [1, с. 9]. Сущность поликультурного образования в рамках данного подхода заключается в предъявлении учащимся различных систем ценностей и создании в педагогическом процессе предпосылок для их осознанного выбора с учетом сложившихся в определенном обществе социокультурных традиций, норм и правил поведения. Только таким способом культурные ценности становятся личностными смыслами учащихся [2, с. 13].

Личностно-деятельностный подход позволяет рассматривать культуру как универсальную характеристику деятельности, которая задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных особенностей и результатов [1, с. 21–22; 5, с. 88–89; 6, с. 212–220].

Объективной связью индивида и культуры обусловлен творческий контекст личностно-деятельностного подхода. Именно индивид является носителем культуры. Он не только развивается на основе культуры, но и становится субъектом исторического творчества. Освоение культуры трактуется отечественными педагогами и практиками как изменение самого человека, его становление как творческой личности. И в поликультурном образовании необходимо учитывать связи культуры, ее ценностей с социокультурным опытом учащихся, их активной, преобразующей деятельностью.

Эффективность технологий поликультурного образования в школе выражается, прежде всего, в том, что их результаты должны соответствовать требованиям государственного образовательного стандарта. В результате использования таких технологий школьники приходят к пониманию историко-культурного процесса как сложного взаимодействия различных культур, к осознанию того, что культурные особенности каждого конкретного человека определяются объективными и субъективными факторами. Свидетельством эффективности технологий в рамках поликультурного образования является также то, что учащиеся уважительно относятся к людям, которые отличаются от них по образу жизни и стилю поведения. Также в культурном разнообразии общества видят источник личностного и общественного развития, проявляют участие к проблемам и трудностям других людей, стремятся оказать им помощь и поддержку, конструктивно взаимодействовать и решать конфликты, которые могут возникнуть у представителей разных культур.

В целом эффективность технологий выражается в сформированности у обучающихся межкультурных компетенций на поведенческом, когнитивном и ценностно-смысловом уровнях. Эффективность той или иной технологии поликультурного образования определяется как при помощи традиционной системы оценки знаний, так и при помощи психолого-педагогического мониторинга. Такие технологии включают в себя беседу, наблюдение, анкетирование, изучение творческой жизни обучающихся и многое другое. При технологическом решении проблемы поликультурного образования педагог проходит путь от ее диагностирования и проектирования к достижению поставленных задач.

В соответствии с вопросами в области поликультурного образования разнообразие форм, приемов и методов можно представить в виде таких типов, как:

- технология овладения знаниями о различных культурах (организация познавательной деятельности обучающихся как самостоятельной работы, семинара, упражнения, рассказа, беседы или лекции);
- методы и приемы поликультурного образования, а также интерактивные формы, позволяющие конструктивно взаимодействовать учителю и учащимся (создание ситуации успеха, метод диалога, активное слушание, способы и приемы разрешения кон-

фликтной ситуации, организационно-деловые игры, а также метод проекта, мозговой штурм).

Следующую группу составляет совокупность форм, методов и приемов, отвечающих индивидуальным культурным запросам обучающихся. Это технологии работы по образовательным программам для тех, кто хочет изучать родной язык и культуру, культуру другого народа; разнообразные формы участия в деятельности национально-культурных обществ; учебно-исследовательская, проблемно-поисковая, культуротворческая и социально-преобразующая работа обучающихся.

Интерактивные и проблемно-поисковые педагогические технологии играют особую роль в формировании у обучающихся межкультурной компетенции. В ходе реализации таких технологий в учебно-воспитательном процессе школьники более продуктивно приобретают опыт решения проблем, связанных с особенностями взаимодействия в поликультурной среде, повышают уровень культуры общения. В таком случае учащийся становится субъектом педагогического процесса, который строится при конструировании его непосредственного опыта. Это активизирует его познавательную, эмоциональную и волевую сферы.

В качестве примера, иллюстрирующего технологическое обеспечение поликультурного образования, рассмотрим ряд педагогических технологий, которые были апробированы нами при оказании педагогической поддержки школьным педагогам и показали свою высокую эффективность. Эти технологии, разработанные учеными, а также педагогами-практиками российских школ, представлены в учебных пособиях и других изданиях, которые, к сожалению, не всегда доступны широкому кругу педагогов.

Так, например, мы можем подробно рассмотреть предложенный учеными О.Е. Хухлаевым и М.Ю. Чибисовой тренинг, который представлен в книге «Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве». Данный тренинг называется «Трудности в работе педагога, связанные с культурным разнообразием учащихся: их осознание и пути преодоления» [3, с. 342–350].

В первой части тренинга идет знакомство с участниками, обсуждение целей и ожиданий. Далее динамическая разминка в виде игры. Участники ходят по комнате молча, ни с кем не разговаривая. Здороваются друг с другом за руку; но не просто так, а фантазируя при этом, что давно друг друга не видели. Следующая ступень предлагает участникам тренинга представить себе, что они находятся совсем в чужой стране. Например, в Индии или Японии. Они учатся знакомиться с хозяевами, пригласившими их к себе. Следующий этап – это обсуждение трудностей в общении с представителями других культур. Подводятся итоги, выявляются проблемы. Участники делают выводы, что каждый человек, встречаясь с новой для него культурой, проходит несколько этапов в своем ознакомлении с ней. Первый – это сравнение со своей культурой: человек оценивает новую культуру в терминах своих ожиданий. Второй – человек выделяет в новой культуре какие-то особенности (раса, язык), по которым он понимает: свой он здесь или чужой. Третьи – интерпретация поведения другого человека: попытки угадать так называемые «культурные коды». И следующий этап – это формирование метакультурного сознания, когда человек понимает, что культура другая, и начинает постепенно формировать в себе толерантность, учится жить в ней, не нарушая ее порядков и не теряя богатств собственной.

Следующий тренинг предлагает участникам на листе бумаги нарисовать что-либо по очереди, пока не сочтет нужным закончить работу. Затем передает карандаш другому участнику, и рисунок продолжает стоящий слева. Все участники рисуют до тех пор, пока каждый не попробует и пока не решит, что рисунок закончен. Далее все участники обсуждают результаты совместной работы. Это упражнение направлено на то, чтобы каждый мог выразить то, что он хочет, и в то же время позволить другим выразить себя. Эту технику можно использовать как при работе с детьми, у которых есть какие-то кон-

фликтные отношения, так и при работе со всем классом, где есть представители различных этнических групп.

Далее мы рассмотрим еще одну технологию поликультурного образования, разработанную в виде интерактивной игры «Дебаты» учеными из Санкт-Петербурга Ю.Н. Кулюткиной, Е.Б. Спасской [4, с. 134–136]. Целью данной технологии является формирование у обучающихся готовности отстаивать свои взгляды и суждения. Игра начинается с определения ее темы. В «Дебатах» она формулируется в виде утверждения, например: «Технический прогресс ведет к гибели цивилизации». При подборе темы следует учитывать следующие требования: провоцировать интерес, затрагивая значимые проблемы; иметь четкую формулировку; стимулировать исследовательскую работу; иметь положительную формулировку для утверждающей стороны. Далее идет работа с информацией по выбранной теме. Это может быть мозговой штурм, поиск информации с использованием различных источников, систематизация полученного материала; составление кейсов и т. д.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что основы технологического обеспечения поликультурного образования в школах России нацелены на формирование таких межкультурных компетенций, как способность понимать другого человека, ценить культурное многообразие и считаться с мнением других людей. Главной тенденцией развития и внедрения в педагогическую деятельность поликультурного образования является формирование и развитие у учащихся уважительного отношения к особенностям носителей иных культур, а также поощряется стремление как можно больше узнать о достижениях родной культуры и культур других народов.

Представленные технологии показывают, что сформировать межкультурные компетенции можно лишь в том случае, когда обучающиеся включены в когнитивную деятельность, а процесс обучения главным образом направлен на взаимодействие ученика и педагога.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. 100 понятий личностно-ориентированного воспитания. Глоссарий: учеб. пособие. Ростов-на-Дону, 2000.
2. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. С. 13–17.
3. Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве: научно-методические материалы для руководителей и научно-педагогических работников высших учебных заведений / Е.А. Александрова и др.; под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой. СПб., 2008.
4. Образовательные технологии (из опыта развития глобального мышления учащихся) / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Е.Б. Спасской. СПб., 2001.
5. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2007.
6. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: учеб. пособие. Ставрополь, 2007.

* * *

1. Bondarevskaya E.V. 100 ponyatij lichnostno-orientirovannogo vospitaniya. Glossarij: ucheb. posobie. Rostov-na-Donu, 2000.
2. Zinchenko V.P. O celyah i cennostyah obrazovaniya // Pedagogika. 1997. № 5. S. 13–17.
3. Mezhkul'turnaya kompetentnost' pedagoga v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve: nauchno-metodicheskie materialy dlya rukovoditelej i nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov vysshih uchebnyh zavedenij / E.A. Aleksandrova i dr.; pod red. O.E. Huhlaeva, M.Yu. Chibisovoj. SPb., 2008.
4. Obrazovatel'nye tekhnologii (iz opyta razvitiya global'nogo myshleniya uchashchihsya) / pod red. Yu.N. Kulyutkina, E.B. Spasskoj. SPb., 2001.
5. Slastyonin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E. N. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2007.
6. Shiyonov E.N. Pedagogika: obshchaya teoriya obrazovaniya: ucheb. posobie. Stavropol', 2007.

The basic principles of the technological support of the multicultural education at Russian schools

The article deals with the description of the basic principles of the technological support of multicultural education at the Russian schools. There are revealed the main tendencies of the development and introduction of multicultural education in the pedagogical activity. There is considered the term "pedagogical (educational) technologies". The author pays special attention to the culturological, axiological and personal-activity approaches.

Key words: *multicultural education, pedagogical technologies, intercultural competencies, culture.*

(Статья поступила в редакцию 30.09.2023)

М.Ю. ТИХОМИРОВ
Волгоград

КУЛЬТУРНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ*

Описаны результаты исследования культурного интеллекта студентов ВГСПУ в контексте изучения проблемы формирования механизма межкультурной компетенции учащихся-инофонов. Выдвигается предположение о том, что недостаточный уровень владения лингвистическим, культурологическим и другими компонентами межкультурной компетенции у российских педагогов во взаимодействии с детьми-инофонами может быть компенсирован развитием культурного интеллекта учителей.

Ключевые слова: *дети-инофоны, межкультурная компетентность, культурный интеллект.*

Введение. Одной из ключевых характеристик современного общества является интенсификация межкультурных взаимодействий, что обуславливает необходимость формирования социокультурной компетенции как у членов российского общества, так и у иноязычных учащихся российских образовательных организаций. Социокультурная компетенция предполагает сформированность навыков межкультурного общения и включает в себя следующие компоненты или субкомпетенции: лингвострановедче-

* Исследование выполнено по проекту «Разработка механизма формирования социокультурной компетенции инофонов в системе общего и высшего образования в контексте современных вызовов», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания на проведение фундаментальных и прикладных научных исследований (дополнительное соглашение от 04.08.2023 г. № 073-03-2023-024/5 к соглашению от 27.01.2023 г. № 073-03-2023-024).

скую, культурологическую, социолингвистическую, социально-психологическую и психологическую [4].

«Культурный интеллект включает когнитивный, метакогнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты, охватывая основные уровни межличностного взаимодействия и обеспечивая интегративный подход к решению кросскультурных ситуаций, характеризующихся сложностью, неопределенностью, разнообразием культурных измерений, и адаптацию к ним» [8].

Необходимо отметить, что в современной ситуации поликультурного образования культурный интеллект является частью профессиональной компетентности и педагогов. Как показывают исследования [2], у значительной части педагогов уровень развития культурного интеллекта средний и ниже среднего. Конечно, этот показатель может различаться от региона к региону, но обозначенная проблема требует решения. Необходимость работать с мультиэтническими группами предполагает умения и навыки, которые должны формироваться в рамках программ профессиональной подготовки.

В педагогической практике Волгоградского региона взаимодействие с детьми-инофонами в учебно-воспитательном процессе – все более частая задача. Как и в других российских регионах, процессы миграции, прежде касавшиеся в основном трудовых отношений взрослых людей, теперь затронули образовательную сферу и поставили перед образовательными организациями вопросы адаптации детей взрослых мигрантов, для которых русский язык не является родным (дети-инофоны). По данным пилотного мониторинга – опроса образовательных организаций начального, общего и среднего образования г. Волгограда и Волгоградской области, проведенного исследовательской группой преподавателей ВГСПУ в рамках проекта «Разработка механизма формирования социокультурной компетенции инофонов в системе общего и высшего образования в контексте современных вызовов» (руководитель – проф. О.А. Дмитриева), – в 111 школах из 235 обучается примерно 2100 детей-инофонов. В 68 образовательных организациях обучается до 5 детей-инофонов, в 53 – более пяти. Таким образом, даже количественный анализ контингента образовательных учреждений показывает значительное число инофонов. При этом большинство школ указали отсутствие видимых проблем, и лишь в некоторых образовательных организациях сообщили о существенных затруднениях в учебно-воспитательном процессе. При этом подавляющее количество трудностей связывается прежде всего с языковым барьером, а проблемы отношений с педагогами, русскоязычными учениками не отмечаются. Таким образом, в целом, острота проблем межкультурного взаимодействия пока не просматривается.

Однако интересной является реакция ряда школ, которые не принимали участия в мониторинге, а также ряда принимавших участие в нем, но отказавшихся от дальнейшего взаимодействия в рамках нашего проекта. Оказалось, что сама идея о приеме в школу инофонов вызывает серьезную озабоченность как у администрации, так и у рядовых педагогов. Иными словами, в педагогической среде существуют изоляционистские тенденции по отношению к проблеме миграции. Тем не менее достаточно большое количество школ выразило интерес к проблеме обучения инофонов, несмотря на их отсутствие. В ходе мониторинга выяснилось, что пятая часть школ, в которых нет инофонов, активно занимается мероприятиями, направленными на формирование этнической толерантности, межкультурного взаимодействия. Школы, столкнувшиеся с проблемами обучения инофонов, также устанавливают контакты с местными землячествами. Многие педагоги самостоятельно выразили желание повысить квалификацию по программе «Социокультурная адаптация детей-инофонов в современной российской школе».

Таким образом, интуитивно педагоги школ понимают важность формирования межкультурной компетентности и у русскоязычных учащихся для будущего, которое,

безусловно, связано с почти неизбежным столкновением с представителями иноязычной культуры, иного культурного пространства.

Задачей настоящей статьи является анализ роли различных компонентов культурного интеллекта педагогов в механизме формирования межкультурной компетенции учащихся-инофонов, а также роли межкультурного интеллекта в развитии межкультурной компетенции в целом.

Основное содержание. Как известно, в концепции культурного интеллекта [10] описано четыре структурных компонента – мотивационный компонент, поведенческий, когнитивный и метакогнитивный.

Мотивационный компонент представляется авторам наиболее важным, т. к. направленность на познание другой культуры позволяет преодолеть этноцентричное восприятие мира (M. Bennet, 1993) [9].

Поведенческий компонент понимается как способность ориентироваться в процессе коммуникации на собеседника, подстраивать свое поведение под общепринятые в другой культуре нормы, организуя соответствующим образом собственное вербальное и невербальное поведение.

Когнитивный компонент включает в себя способность приобретать наиболее важные в межкультурной коммуникации знания о том, как устроена другая культура. Соответственно, это предполагает широкую общую осведомленность коммуниканта как в собственной культуре, так и в плане общественного мироустройства в целом.

Метакогнитивный компонент предполагает способность критического анализа имеющейся информации, возможность коммуниканта выделять ключевые признаки достоверности полученной информации, быть готовым к тому, что с течением времени в изучаемой культуре происходят изменения, и прежняя информация, по сути, является устаревшей.

Для изучения культурного интеллекта авторами предлагалась стандартная шкала, которая в англоязычной редакции представляет 20 вопросов, относящихся к оценке каждого компонента из указанной выше структуры.

В русскоязычной редакции авторами [8] круг вопросов был расширен, и в итоговом варианте было предложено 37 вопросов.

В ходе многолетнего (с 2019 г.) исследования межкультурного интеллекта студентов ВГСПУ установлено, что обе шкалы (в первом случае – русскоязычный перевод английского текста) показывают надежные и валидные результаты, несмотря на то что в данных методиках используется метод самооценки, который часто может быть некорректным при изучении, например, «стандартного» классического или социального интеллекта, т. к. указанные структуры измеряются посредством метода решения задач.

Применительно к исследованию культурного интеллекта, метод задач вряд ли может дать действительную информацию, т. к. одна задача, один контекст не могут дать представления о том, как взаимодействует респондент с иным межкультурным контекстом в принципе. Поэтому метод самооценки, анализа самовосприятия дает более точные результаты. Метод задач целесообразно использовать при развитии межкультурного интеллекта [7].

Изучение межкультурного интеллекта у студентов ВГСПУ старших курсов показало высокую согласованность методики в плане корреляции с наличием/отсутствием опыта межкультурного взаимодействия (коэффициент линейной корреляции 0,75 (n=200)). Наибольшие показатели межкультурного интеллекта выявляются у студентов Института иностранных языков, которые оказались значимо выше (общий балл, $p < 0.05$), чем у студентов других профилей подготовки.

Помимо применения данной методики, студенты также выполняли ряд других: «Опросник толерантности» (Г.У. Солдатова, Л.С. Шайгерова), «Опросник этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, О.Е. Хухлаев и др.) [6]. Обобщение полученных данных позволяет выделить три основных типа студентов с рядом общих количественных показателей:

1) высокий уровень толерантности с высокими баллами по шкале этнической индифферентности (преобладание нормы этнической идентичности), высокий уровень межкультурного интеллекта;

2) средний уровень этнической толерантности с преобладанием нормы этнической идентичности, средний уровень межкультурного интеллекта с высокими баллами по шкале мотивационного компонента;

3) средний уровень этнической толерантности с высокими баллами по шкалам гиперидентичности (как правило, с преобладанием нормы этнической идентичности), низкий уровень мотивационного компонента межкультурного интеллекта и высокие баллы по шкале когнитивного компонента.

Указанные типы студентов нашли свою специфику и в плане их распределения по профилям подготовки. Первый тип, как правило, встречается у будущих специалистов по иностранному языку. Второй тип присущ для большинства неязыковых направлений (история, право, экономическое образование), а также часто встречается и среди будущих учителей иностранного языка. Третий тип часто встречается среди студентов заочной и очно-заочной формы обучения. Однако наибольшую частоту показывают студенты факультета истории и права. Вероятно, речь идет о каких-то психологических механизмах фиксации этноцентристских тенденций без соответствующей компенсаторной интернациональной ориентации, подчеркивающей важность наличия межкультурного взаимодействия.

Интересными представляются результаты измерения межкультурного интеллекта после изучения студентами программного курса «Психология межкультурных коммуникаций». Большинство студентов, успешно освоивших данную дисциплину, уверенно завысили свои оценки, включая, что особенно важно, оценки по поведенческому компоненту. Т. к. речь шла о развитии межкультурной компетентности по отношению к разным культурам, отнюдь не относящимся к стране изучаемого языка (например, финской, шведской, итальянской и др.), маловероятно, чтобы испытуемые легко освоили достаточно большой массив хотя бы лексического материала (лингвистической части межкультурной компетентности), не говоря уже о способности различать интонационные нюансы чужого языка. Тем не менее почти у 100% студентов возникло ощущение возросшей общей социокультурной компетенции, а не только межкультурной компетентности, связанной с ее психологическим аспектом. Указание на очевидную ошибку, своего рода артефакт, возникшую иллюзию, как правило, встречало недоумение, в ряде случаев – возмущение студентов. Их мнение было настолько категоричным, что привело нас к гипотезе о том, что развитие хотя бы одного компонента межкультурной компетенции вызывает общее ощущение развития всех ее компонентов, вызывает уверенность в прогнозе успешности будущего взаимодействия с представителями иной культуры. Понятно, что реальное соприкосновение с другой культурой может понизить возникшую высокую самооценку, но появившаяся уверенность создает благоприятные психологические условия для взаимодействия, а это, в свою очередь, может облегчить формирование собственно межкультурной компетенции.

Следовательно, в психологическом смысле развитие межкультурного интеллекта может быть одним из интегративных индикаторов развития психологического компонента межкультурной компетенции.

В контексте ситуации обучения детей-инофонов для организации успешного взаимодействия необходимым, на наш взгляд, является рефлексия педагогом указанных выше структурных компонентов межкультурного интеллекта. Очевидно, что процесс развития межкультурного интеллекта требует достаточно больших временных ресурсов и специальных знаний, которые не могут быть приобретены в ходе «обычного» взаимодействия между педагогом и инофоном, т. к. «обычное» в нашей культуре взаимодействие может быть иначе истолковано представителем другой культуры. Таким образом, необходим специальный анализ взаимодействия на основе норм межкультурной коммуникации, а не привычных норм поведения, принятых в российской школе. Все вышесказанное не отменяет российские нормы, а лишь дополняет новым – межкультурным – контекстом. Понимание этого нового контекста и заложено в содержании термина «межкультурный интеллект», отражающего ряд аспектов межкультурной компетенции педагога.

Выводы. Проведенный анализ эмпирических данных, полученных в ходе многолетнего исследования, показывает следующее:

1. Развитие межкультурной компетенции тесно связано с развитием ее психологической стороны, содержание которой отражено в понятии «культурный интеллект».
2. Развитие психологического компонента межкультурной компетенции связано с ощущением собственной межкультурной компетентности, включая такие ее компоненты, как лингвистический и культурологический.
3. Развитие межкультурного интеллекта отражает общий уровень развития межкультурной компетентности педагога и является интегральной характеристикой психологического компонента его межкультурной компетенции.

Список литературы

1. Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М. Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке // Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 5–14.
2. Максимова Л.А. Развитие культурного интеллекта у педагога как условие эффективности профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде // Педагогическое образование в России. 2014. № 5. С. 36–40.
3. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 136–143.
4. Орехова Ю.М. К вопросу о структуре и содержании социокультурной компетенции // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 4(33). С. 73–77.
5. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М., 2008.
6. Стефаненко Г.С. Этнопсихология. М., 1999.
7. Хан Ш.Д. Роль культурного интеллекта в современном глобальном мире // Философская мысль. 2020. № 10. С. 17–29.
8. Чигарькова С.В., Солдатова Г.У. Культурный интеллект как социально-психологический феномен: обзор концепции [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2018. № 4(32). С. 27–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-intellekt-kak-sotsialno-psihologicheskii-fenomen-obzor-kontseptsii> (дата обращения: 23.03.2023).
9. Bennett M.J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. // R.M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience. Yarmouth, 1993. P. 21–71.
10. Earley P.C., & Ang S. Cultural Intelligence: Individual Interactions across Cultures. Stanford, 2003.

1. Belovol E.V., Shkvarilo K.A., Hvorova E.M. Adaptaciya oprosnika «Shkala kul'turnogo intellekta» K. Erli i S. Anga na russkoyazychnoj vyborke // Psihologiya i pedagogika. 2012. № 4. S. 5–14.
2. Maksimova L.A. Razvitie kul'turnogo intellekta u pedagoga kak uslovie effektivnosti professional'noj deyatel'nosti v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 5. S. 36–40.
3. Murav'eva N.G. Ponyatie sociokul'turnoj kompetencii v sovremennoj nauke i obrazovatel'noj praktike // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 9. S. 136–143.
4. Orekhova Yu.M. K voprosu o strukture i soderzhanii sociokul'turnoj kompetencii // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015. № 4(33). S. 73–77.
5. Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti / pod red. G.U. Soldatovoj, L.A. Shajgerovoj. M., 2008.
6. Stefanenko G.S. Etnopsihologiya. M., 1999.
7. Han Sh.D. Rol' kul'turnogo intellekta v sovremennom global'nom mire // Filosofskaya mysl'. 2020. № 10. S. 17–29.
8. Chigar'kova S.V., Soldatova G.U. Kul'turnyj intellekt kak social'no-psihologicheskij fenomen: obzor koncepcii [Elektronnyj resurs] // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2018. № 4(32). S. 27–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-intellekt-kak-sotsialno-psihologicheskij-fenomen-obzor-kontseptsii> (data obrashcheniya: 23.03.2023).



The cultural intellect as the integral characteristics of the psychological component of the intercultural competence

The article deals with the results of the study of the cultural intellect of the students of Volgograd State Socio-Pedagogical University in the context of studying the issue of the development of the mechanism of the intercultural competence of the non-native speaker students. There is made the assumption that the insufficient level of mastering the linguistic, culturological and other components of the intercultural competence of the Russian teachers in cooperation with the non-native speaker children can be compensated by the development of the cultural intellect of the teachers.

Key words: *non-native speaker children, intercultural competence, cultural intelligence.*

(Статья поступила в редакцию 19.09.2023)



МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р.Р. ЗАКИЕВА
Казань

СОВРЕМЕННАЯ ИНЖЕНЕРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ К НЕЙ

Актуализируется проблема подготовки студентов технических вузов как будущих интеллектуальных и производственных лидеров региона в интересах высокотехнологичных компаний. Раскрываются особенности подготовки компетентностных специалистов, способных решать актуальные задачи производства, обладающих широким спектром компетенций, которые позволяют сформировать инженерную элиту, в том числе с определенной специализацией: исследователь, предприниматель, разработчик, технолог и др.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетентностный специалист, качество образования, инженер, интегративная оценка.

Деятельность энергетических вузов ориентирована на решение приоритетных задач, обозначенных в следующих документах стратегического планирования: Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» 21 июля 2020 г. № 474 [9]; Указ Президента Российской Федерации от 16.04.2020 № 270 «О развитии техники, технологий и научных исследований в области использования атомной энергии в Российской Федерации» [8]; Стратегия национальной безопасности РФ (Указ Президента РФ от 2.07.2021 г. № 400) [5]; Стратегия научно-технологического развития РФ (В редакции Указа Президента РФ от 15.03.2021 № 143) [7]; Энергетической стратегии Российской Федерации на период до 2035 г. (от 9 июня 2020 г. № 1523-р) [4]. Большое значение для энергетики также имеет документ «Доктрина энергетической безопасности Российской Федерации как инструмент стратегического планирования в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации» [6]. В ней, с учетом произошедших изменений в международной обстановке и внутренней политике, нормативном правовом обеспечении в сфере стратегического планирования в Российской Федерации, актуализированы вызовы, угрозы и риски энергетической безопасности, определены цели, направления и задачи государственной деятельности по ее обеспечению. Единая национальная цель этих документов – возможность для самореализации и развития талантов; формирование эффективной системы выявления, поддержки талантов и обеспечение присутствия России в числе десяти ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования, через формирование кластерной научно-образовательной среды и развитие кооперации и интеграции с вузами, компаниями высокотехнологических секторов экономики.

Энергетика нового поколения – это опережающая подготовка новых системных инженеров, способных создавать, разрабатывать, производить, эксплуатировать, продвигать и продавать уникальные высокотехнологичные продукты для энергетики нового поколения. Целью данной статьи является попытка рассмотрения новых подходов в подготовке профессиональных кадров новой технологической волны – будущих ин-

теллектуальных и производственных лидеров региона инженерного профиля в интересах высокотехнологичных компаний России путем создания национального центра прорывных научно-технологических разработок, новых образовательных программ высшего образования и дополнительных образовательных программ, направленных на решение актуальных инженерных задач для высокотехнологичной энергетической отрасли Российской Федерации. Задачей исследования в сфере научной деятельности является рассмотрение проблем подготовки компетентных специалистов и предложение новых особенностей в достижении технологического суверенитета страны за счет создания прорывных инженерных технологий, продуктов и услуг; в сфере образовательной деятельности – разработка и внедрение новых образовательных программ высшего образования для опережающей подготовки инженерных кадров в интересах высокотехнологичных компаний России и отработка модели системной подготовки будущих инженеров с последующей трансляцией в другие вузы; в инфраструктурном обеспечении – создание специальных образовательных пространств для изучения и применения теоретических и прикладных вопросов, связанных с цифровыми и аддитивными технологиями, включая оборудование, программное обеспечение, новые материалы и технологии изготовления изделий из них; в направлении сотрудничества с отраслевыми партнерами – привлечение ведущих специалистов промышленных партнеров к осуществлению преподавательской деятельности и организация регулярных стажировок на базе предприятий-партнеров реального сектора экономики, а также в ведущих мировых центрах и лабораториях для профессорско-педагогического состава, команды управления и обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры, в том числе в формате работы с наставником.

Облик инженера нового типа: компетентный портрет выпускника, отвечающий запросам новых вызовов энергосектора. В отличие от традиционной инженерной подготовки, энергетика нового поколения обладает следующими особенностями:

- сочетание фундаментальной технической подготовки с использованием современного высокотехнологичного оборудования и привлечением преподавателей из числа сотрудников ведущих вузов и предприятий энергетики и промышленности, что позволяет формировать высококвалифицированные инженерные кадры;

- тесная взаимосвязь научной составляющей с образовательной деятельностью: практические занятия, курсовые проекты и выпускные квалификационные работы выполняются в рамках тематики научно-исследовательских работ;

- разработка новых образовательных программ с участием промышленного партнера, с привлечением сотрудников промышленного партнера к образовательной деятельности, а также ведущих ученых по данному направлению;

- тесная взаимосвязь между вузом и промышленным партнером позволяет в реальном времени находить оперативные решения возникающих актуальных задач производства;

- порождение портрета современного инженера, обладающего широким спектром компетенций, включающим в себя знания и навыки в области энергетики, предпринимательской деятельности, управления проектами и командной деятельностью, который позволяет сформировать инженерную элиту, в том числе с определенной специализацией: исследователь, предприниматель, разработчик, технолог и др.

Российская энергетика продолжает зависеть от зарубежного оборудования и программного обеспечения. Разработки в области цифровых решений, а также технические проекты будут способствовать решению вопроса импортозамещения и развитию безуглеродной энергетики. В каждом университете должна быть создана научно-образовательная управленческая структура, обладающая высокой степенью автономности и имеющая собственные механизмы управления. Разработки, выполняемые в вузе, должны соответствовать мировому уровню, решать национальные проблемы, корректив-

ровать энергобаланс, также должны быть внедрены новые технологии для выработки и распределения энергии. Принимая во внимание перспективные векторы развития энергетики к 2030 г., считаем целесообразным предложить направления подготовки, полностью скоординированные с Атласом новых профессий Российской Федерации [1]. К такому можно отнести:

1. Атомная и водородная энергетика. Безуглеродная энергетика в России динамично развивается, и в ближайшие 10 лет она возрастет до 25%. В связи с этим будут востребованы специалисты, связанные с проектированием, производством компонентов для безуглеродной энергетике, а также их строительством, обслуживанием и управлением (инженер-дизайнер по созданию цифровых двойников месторождений, разработчик-проектировщик автономных энергосистем, инженер по водородной энергетике, дата-инженер в энергетической отрасли и т. д.). Сегодня мировое производство и потребление водорода составляет более 55 млн тонн в год. Технологии водорода и топливных элементов, испытываемые в настоящее время в пилотных проектах, являются перспективным и до 2030 г. Для достижения масштабного внедрения водорода необходимо развивать новую инфраструктуру для производства, транспортировки и использования этого топлива будущего, поэтому востребованы специалисты разных профилей.

2. Интеллектуальные электроэнергетические системы. Развитие «умных» сетей – задача ближайших 5–10 лет. Важным направлением в образовательном процессе является развитие знаний в области энергетике, а также в области искусственного интеллекта, в рамках таких профессий, как проектировщик умных сетей, инженер по разработке и внедрению искусственного интеллекта (SmartGrid), специалист по кибербезопасности комплексных сетей в энергетике и т. д.

3. Электроника и элементы питания. Следует отметить важность воспроизводства кадров для направления «Электроника и элементы питания» в рамках реализации Национального проекта развития радиоэлектронной промышленности в России. К 2030 г. планируется увеличение числа специалистов, вовлекаемых в производство и проектирование радиоэлектроники с 1000 до 9000 человек ежегодно.

4. Программная инженерия и информационная безопасность. Для функционирования эффективной устойчивой энергосистемы необходимы программно-аппаратные комплексы с распределенной архитектурой и системами управления, построенные с применением различных методов искусственного интеллекта, которые обеспечат: обучение высококвалифицированных специалистов в области разработки технологий и инструментов виртуальной и дополненной реальностей.

Для реализации данных проектов в университетах должна быть сформирована эффективная система взаимодействия в сфере инноваций и коммерциализации разработок. Индустриальными партнерами могут выступить такие компании, как ГК «Росатом», ПАО «Россети», ПАО «КАМАЗ», ПАО «Татнефть», АО «Татэнерго», АО «ТГК-16», АО «Сетевая компания», АО «Казэнерго» и другие высокотехнологичные компании РФ. Целевая модель технического университета должна быть сформирована на основе глубокого перспективного анализа потребностей высокотехнологичных компаний, исследования ключевых трендов перспективных сквозных технологий, планов развития территорий, задач опережающего конкурентного развития национальной экономики и успешных российских и зарубежных кейсов в части дизайна образовательных программ, учебных планов, технологий, а также используемых современных инфраструктурных решений.

Особенностями образовательных технологий, предложенных в ранее опубликованных статьях автора [2; 3], являются: уменьшение времени учебных занятий с увеличением времени на рассмотрение процедур разрешения проблем; возрастает время экспериментирования, анализа, сравнения; обычные задания для самостоятельной работы заменяются на поручения разобраться в вопросах; аудиторные занятия заменяются на

индивидуальные консультации; вместо общих программ разрабатываются индивидуальные и групповые планы; воспитательная и развивающая работа преподавателя заменяется его участием в решении общих с обучающимися проблем; правила внутреннего распорядка принимаются самими обучающимися; дисциплина обеспечивается требованиями собственной и коллективной безопасности и совместного развития; нет групп в общем смысле, а есть сообщество единомыслящих. Система оценки, кроме обычных форм, может сводиться к оценке по результату, иногда количественному, например, по количеству идей и их воплощений, публикаций и их уровню, по реализованным изделиям и технологиям (инноваций).

Оптимизация учебного процесса даст возможность получить более высокий компетентностный образовательный результат. Это позволит обеспечить индустрию необходимым количеством конструкторов, проектировщиков, разработчиков. Выпускник технического университета должен обладать набором компетенций, позволяющим ему решать фронтальные инженерные задачи. Так, в учебных планах должен быть предусмотрен набор компетенций инженера новой формации, включающих фундаментальную подготовку (когнитивный критерий) и практические навыки (профессионально-рефлексивный критерий), а также коммуникационные навыки («мягкие навыки», в том числе мотивационно-смысловой критерий), отвечающие потребностям индустриальных партнеров, а также самоорганизацию, самоконтроль, самооценку (профессионально-рефлексивный критерий), сосредоточенных на личностных характеристиках обучающегося.

Предложенные мероприятия по становлению современной инженерной деятельности ориентированы на:

- научно-технологические прорывы в перспективных направлениях развития энергетики и смежных отраслей. Нарастание объемов НИОКР на одного НПР, увеличение количества штатных научных работников, увеличение публикационной активности и результатов интеллектуальной деятельности, создание новых рыночных продуктов и коммерциализация разработок;
- переход от массовой подготовки инженеров по эксплуатации к отбору и подготовке элитных инженеров-конструкторов, проектировщиков и разработчиков (с их долей 15–20% от общего контингента обучающихся);
- целевую подготовку инженерных кадров в системе НИОКР (студенческое конструкторское бюро), способных формулировать, проектировать и решать конкретные производственно-технологические задачи, – опытное производство совместно с высокотехнологичными компаниями;
- увеличение контингента обучающихся очной формы обучения с одновременным увеличением доли магистров и аспирантов в общем контингенте студентов с опережающей подготовкой кадров по новым направлениям развития энергетики;
- формирование новой устойчивой экосистемы партнерства с ведущими университетами, научными центрами и высокотехнологичными компаниями в рамках консорциумов;
- увеличение числа специальных образовательных пространств (научно-технологических лабораторий, опытных производств по направлениям деятельности, созданных университетами совместно с высокотехнологичными компаниями).

Подытоживая, следует подчеркнуть, что управление качеством образования в техническом университете как интегратор и координатор образовательных средств в первую очередь направлено на решение задач технологического суверенитета энергосектора страны, в основе которого лежит подготовка квалифицированных инженерных кадров для высокотехнологичных компаний.

Список литературы

1. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М., 2020.
2. Закиева Р.Р. Анализ качества образования в техническом университете с помощью технологии интегративной оценки уровня сформированности компетентности выпускника // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 5. С. 126–139.
3. Закиева Р.Р. Технология оценки уровня сформированности компетентности выпускника технического университета / Р.Р. Закиева, А.В. Леонтьев, В.В. Сериков // Образование и саморазвитие. 2023. № 18(1). С. 121–134.
4. Распоряжение Правительства РФ от 9 июня 2020 г. № 1523-р Об Энергетической стратегии РФ на период до 2035 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74148810/> (дата обращения: 23.03.2023).
5. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 23.03.2023).
6. Указ Президента Российской Федерации от 13 мая 2019 г. № 216. Доктрина энергетической безопасности Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/72240884/> (дата обращения: 23.03.2023).
7. Указ Президента Российской Федерации от 15.03.2021 № 143 «О мерах по повышению эффективности государственной научно-технической политики». [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/46506> (дата обращения: 23.03.2023).
8. Указ Президента Российской Федерации от 16.04.2020 № 270 «О развитии техники, технологий и научных исследований в области использования атомной энергии в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/45436> (дата обращения: 23.03.2023).
9. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 23.03.2023).

* * *

1. Atlas novyh professij 3.0. / pod red. D. Varlamovoj, D. Sudakova. M., 2020.
2. Zakieva R.R. Analiz kachestva obrazovaniya v tekhnicheskom universitete s pomoshch'yu tekhnologii integrativnoj ocenki urovnya sformirovannosti kompetentnosti vypusknika // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». 2023. № 5. S. 126–139.
3. Zakieva R.R. Tekhnologiya ocenki urovnya sformirovannosti kompetentnosti vypusknika tekhnicheskogo universiteta / R.R. Zakieva, A.V. Leont'ev, V.V. Serikov // Obrazovanie i samorazvitie. 2023. № 18(1). S. 121–134.
4. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 9 iyunya 2020 g. № 1523-r Ob Energeticheskoy strategii RF na period do 2035 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74148810/> (data obrashcheniya: 23.03.2023).
5. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 02.07.2021 g. № 400 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/47046> (data obrashcheniya: 23.03.2023).
6. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 13 maya 2019 g. № 216. Doktrina energeticheskoy bezopasnosti Rossijskoj Federacii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/72240884/> (data obrashcheniya: 23.03.2023).
7. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 15.03.2021 № 143 «O merah po povysheniyu effektivnosti gosudarstvennoj nauchno-tekhnicheskoy politiki». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/46506> (data obrashcheniya: 23.03.2023).
8. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 16.04.2020 № 270 «O razvitii tekhniki, tekhnologij i nauchnyh issledovanij v oblasti ispol'zovaniya atomnoj energii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/45436> (data obrashcheniya: 23.03.2023).
9. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21.07.2020 № 474 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/45726> (data obrashcheniya: 23.03.2023).



The modern engineering activity and the problems of its training

The article deals with the problem of training the students of the technical universities as the future intellectual and productive leaders of the region in the interests of the high-tech companies. There are revealed the peculiarities of training the competence based specialists who are able to solve the urgent tasks of the production and have a wide range of competencies that allow to form the engineering elite, including the definite specialization: researcher, entrepreneurship, developer, technologist, and etc.

Key words: *professional education, competence based specialist, quality of education, engineer, integrative value.*

(Статья поступила в редакцию 13.09.2023)

В.Г. ЯРИКОВ
Волгоград

**ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОНЛАЙН-КУРСАХ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ООП**

Описана система дистанционной поддержки студентов, обучающихся на онлайн-курсах по дисциплинам ООП, на примере опыта, полученного при эксплуатации платформы «Мирознай» в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. Рассмотрены проблемы, возникающие при обучении студентов в цифровой образовательной среде на онлайн-курсах. Приводится описание возможностей платформы «Мирознай». Раскрыто значение системы дистанционной поддержки студентов, обучающихся на онлайн-курсах по дисциплинам ООП, как неотъемлемого компонента профессиональной подготовки к будущей трудовой деятельности.



Ключевые слова: *цифровая образовательная среда, система дистанционной поддержки, онлайн курсы, ВКС, самомотивация, обучение в вузе.*

В последние годы учебно-воспитательный процесс в высших учебных заведениях России ориентируется на современные стандарты качества содержания образования, современные информационные технологии применяются на всех этапах получения образования студентами. Как следствие, возникла насущная необходимость использования современных систем управления процессом образования и особенно актуальной является разработка и скорейшее внедрение системы дистанционной поддержки учебной деятельности студентов, которые могут быть использованы во всех формах образовательного процесса: как в очном, так и в онлайн-формате обучения [4 с. 58].

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ) Лабораторией информационных технологий обучения в 2010 г. был разработан образовательный проект «Мирознай», который к настоящему времени преобразовался в мощную образовательную платформу «Мирознай». В ней присутствует три основных направления работы: «Конкурсы», «Курсы» и «Классы». Она широко используется преподавателями вуза и является для них бесплатной, однако ее возможности и технические характеристики не уступают коммерческим. В настоящее время (2023 г.) в базе системы «Мирознай» функционирует более 320 актуальных дистанционных учебных курсов различной направленности, на которых проходит обучение более 29 000 обучающихся, среди которых студенты нашего и иных вузов, школьники и педагоги, проходящие переподготовку или повышение квалификации. В их числе разработаны и успешно применяются в образовательной деятельности курсы, соответствующие ООП, которые полностью реализованы в онлайн-формате или сопровождающие этот режим обучения. Также реализована система поддержки и реализации проектной исследовательской работы студентов. Например, Технологии цифрового образования, ИКТ в профессиональной деятельности, ИТ в профессиональной деятельности, ИКТ и медиаинформационная грамотность и многие другие учебные курсы, рассчитанные на самый широкий круг людей, нуждающихся в образовательных услугах Волгоградского социально-педагогического университета [2].

Платформа «Мирознай» входит в состав цифровой образовательной среды (ЦОС) ВГСПУ и предназначена для размещения электронных учебно-методических комплексов учебных дисциплин, преподаваемых на факультетах и институтах университета, организации рубежного и иного контроля учебных достижений студентов ВГСПУ: тестирование с автоматизированной проверкой, получение выполненных заданий от студентов с оценкой и комментариями преподавателей, ведение рейтинговой системы текущего контроля успеваемости студентов.

Одним из эффективных подходов к обеспечению качественной подготовки будущих специалистов можно рассматривать организацию дистанционной поддержки образовательного процесса на онлайн-курсах, которая позволяет создать дополнительные и расширить имеющиеся условия для повышения доступности, качества и эффективности получаемого образования, а также будет способствовать повышению фундаментальности получаемого образования и формированию грамотной, адаптивной и конкурентоспособной личности.

Система дистанционной поддержки образовательного процесса является основным инструментальным средством поддержки в онлайн-курсах, которое включает в себя образовательные информационные ресурсы, расположенные в цифровой образовательной среде образовательного учреждения, и организованную систему консультативной помощи преподавателей средствами ИКТ.

Главная цель создания системы дистанционной поддержки студентов, обучающихся на онлайн-курсах по дисциплинам ООП цифровой образовательной среды, – это повышение уровня эффективности методического, дидактического и информационного сопровождения образовательного процесса для обучающихся и профессорско-преподавательского состава.

Система дистанционной поддержки предполагает возможность:

- создания информационной системы поддержки учебной деятельности студентов педагогических вузов;
- создания условий для активного взаимодействия и коммуникаций в цифровой образовательной среде участников образовательного процесса в online и offline режимах;
- размещения в закрытой части информационной системы отчетной информации о прохождении практики, которая может содержать персональные данные детей;

- мониторинга процесса обучения студентов;
- доступности информации с любого рабочего места;
- формирования отчетной документации.

Преимуществом «Мирознай» является кросс-платформенность, т. е. студенты имеют возможность использовать в процессе обучения различные гаджеты.

В случае необходимости у разработчика есть возможность корректировать или дополнять единую внутреннюю базу учебных материалов, информировать студентов об учебных событиях [4, с. 59].

Анализ опыта реализации онлайн-курсов позволил выделить проблемы в их использовании у студентов и преподавателей.

Проблема 1. Сложности с адаптацией восприятия учебных материалов студентами в онлайн-формате.

Переход от традиционных форм обучения в аудитории к занятиям в онлайн-формате делает процесс обучения совершенно другим. Если в обычном формате проведения занятий от обучающихся ожидается конспектирование, личное участие в работе, ощущение живого присутствия других обучающихся и, конечно, авторитет преподавателя, который дисциплинирует, помогает настроиться на работу, то работа с личным кабинетом на портале обучения, материалами, представленными в различных форматах, отсутствие реального присутствия преподавателя требуют иных действий. Студентам с «традиционным» мышлением бывает трудно адаптироваться к подобным переменам [3, с. 203].

В рамках работы по оказанию дистанционной поддержки студентам заранее осуществляется рассылка с пошаговой инструкцией о том, что нужно сделать для начала работы с онлайн-курсом, что следует ожидать от онлайн-формата, освещаются объем учебного материала, который им предстоит освоить, предложения к организации учебного процесса, расписание дедлайнов. Инструкция является типовой для большинства дистанционных курсов и представляет собой проработанный документ с четкой и понятной структурой и конкретной информацией. Для удобства в ней опубликованы все необходимые гиперссылки на основные ресурсы, которые используются в процессе освоения дисциплины. Также в инструкции указаны электронные почты курирующих курс преподавателей.

Проблема 2. Недостаточный уровень сформированности компьютерной грамотности для интенсивного и эффективного освоения курсов в онлайн-формате в цифровой образовательной среде университета.

Отсутствие компьютерной грамотности является серьезной проблемой в современном мире, которая затронула как обучающихся, так и преподавателей. Ошибочное мнение о том, что все студенты, приступившие к обучению, уже умеют работать на компьютере, способствует появлению сложностей во взаимодействии между участниками образовательного процесса. На деле только часть студентов полноценно умеет работать на компьютере, т. е. владеет базовыми умениями и приемами работы с операционной системой, умеет использовать пакет офисных приложений типа MS Office или LibreOffice и пользоваться ресурсами сети Интернет. Причины этого различные: недостаточная подготовка в школе в данной области, отсутствие постоянного доступа к компьютеру и постоянное использование смартфонов, производители которых предлагают простые, шаблонные решения задач по обработке информации со специфическим программным обеспечением, которое не используется на персональных компьютерах.

Даже сейчас, после нескольких лет интенсивного использования в учебном процессе, среди опытных преподавателей и студентов может возникнуть непонимание и неумение пользования такими инструментами дистанционного обучения, как образо-

вательные онлайн-платформы, системы видеоконференцсвязи, различные приложения, связанные с просмотром учебных материалов.

Тем не менее в настоящее время в образовании технологические навыки использования ИКТ являются обязательными для успешного прохождения не только традиционного, но и дистанционного обучения.

Организация дистанционной поддержки студентов, обучающихся на онлайн-курсах по дисциплинам ООП, позволяет обеспечить преподавателей и студентов всеми необходимыми материалами и ресурсами для эффективного выполнения учебных задач. Например, можно создать соответствующий дистанционный курс для начинающих пользователей цифровой образовательной среды университета, включающий библиотеку видеуроков. Такой спецкурс должен быть доступен студентам всегда, а не только в случае форс-мажорных обстоятельств.

Кроме того, если инструменты онлайн-обучения становятся слишком сложными, то их становится тяжело использовать, поэтому нужно выбирать мощные, но простые в работе образовательные платформы, которые будут понятны пользователям и студентам любого уровня подготовки и не потребуют времени для получения навыков работы с данной системой. Разработанная в ВГСПУ платформа «Мирознай» отвечает этим требованиям, и студенты с различным уровнем подготовки без труда начинают с ней работать и осваивать дисциплины ООП.

Проблема 3. Незнание основ тайм-менеджмента.

Ощущение свободы, которую предлагает формат онлайн-обучения, часто притупляет бдительность и вызывает ощущение ложного чувства большого количества свободного времени. Дистанционный формат обучения выдвигает более серьезные требования к дисциплине и самоорганизации, чем традиционный формат обучения, хотя понимание этого у студентов еще не выработалось. Неразумное управление своим личным и учебным временем может привести к серьезному отставанию от выполнения учебной нагрузки и вызвать сильный психологический дискомфорт [3, с. 203].

Понятие дедлайна, или крайнего срока выполнения, учебной задачи или лабораторной работы, к которому она должна быть выполнена, – важный аспект работы с онлайн-курсом, помогающий студентам правильно спланировать свою деятельность. По истечении этого времени работу нельзя отправить на проверку, и она, соответственно, не будет проверена, и за нее не будут получены баллы. Это может отрицательно повлиять на учебный рейтинг. В качестве варианта настройки курса позволяют при наступлении дедлайна заблокировать доступ к конкретному учебному заданию.

Система дедлайнов как элемента системы дистанционной поддержки позволяет организовать грамотный тайм-менеджмент – очень важный навык для онлайн-обучения. Ряд рекомендаций, которые доводятся по сведения обучающихся, позволяет правильно распорядиться временем:

1. Несмотря на то что курсы являются дистанционными, учебная нагрузка по ним включена в общее расписание университета и для них установлено конкретное время. Это позволяет не приспособливать онлайн-обучение к обычной жизнедеятельности, а наоборот, организует повседневную деятельность вокруг учебных пар, проходящих в дистанционном режиме. Такой распорядок помогает не только обучаемым грамотно распределить свое время в течении недели, но и преподавателям планировать свою работу.

2. Структура заданий позволяет разбить большие задания на более мелкие, чтобы улучшить результаты обучения. Придерживаясь правильного порядка выполнения заданий, внимательно читая и слушая, обучающиеся эффективно справляются с поставленными учебными задачами.

Проблема 4. Слабая самомотивация у студентов.

Слабая мотивация либо ее отсутствие – общая проблема для студентов. Дистанционный формат требует от учащихся особой дисциплины в обучении и самоконтроля, чтобы самостоятельно выполнять задания, оставаться заинтересованным и добиваться прогресса. Когда студенты не окружены одноклассниками и отсутствует реальный, а не виртуальный контроль со стороны педагога, возникает большой соблазн отложить выполнение учебных заданий на потом или оставить на онлайн-лекции вместо себя аватарку.

Необходимо ставить перед студентами в учебном курсе конкретные и достижимые цели, чтобы они не почувствовали растерянность [1, с. 38]. В качестве мотивации активно используются комментарии преподавателей к выполненным работам. Ведется мониторинг индивидуальных достижений в разделе «Прогресс» учебных курсов.

Ежедневная проверка заданий курирующими преподавателями показывает студентам, что работа с ними ведется, и они не чувствуют себя потерянными.

Большое значение имеют связь курса с реальной жизнью и практико-ориентированный результат, выражаемый в виде цифрового образовательного продукта, создаваемого студентами.

Во время обучения студенты часто сталкиваются с трудностями, и у них тут же появляется желание отложить на потом учебную деятельность, из-за чего получается, что мотивация извне перестает воздействовать на обучающихся должным образом, поэтому важно при обучении в онлайн-режиме контролировать самомотивацию студентов, и указанные инструменты помогают этому. Постоянное взаимодействие студентов с преподавателем через систему дистанционной поддержки студентов, обучающихся на онлайн-курсах, не только помогают исключить чувство оторванности, но и мотивируют их активность для достижения учебных целей, активному освоению содержания дисциплин ООП, побуждают к продуктивной познавательной, творческой деятельности. Для этого необходима систематическая работа педагогов не только на стадии разработки онлайн-курсов, но и на стадии их применения в области организации непрерывного тесного взаимодействия.

Проблема 5. Отсутствие социального взаимодействия.

При традиционной организации занятий в аудиториях студенты имеют возможность общаться друг с другом и педагогом вживую: оперативно реагировать, делиться опытом, устанавливать невербальный контакт, развивать социальные навыки коммуникации. Для многих живая коммуникация с однокурсниками – это важный эмоциональный фактор, которого они лишаются, переходя на дистанционное обучение. Без компании одноклассников, особой атмосферы в аудитории и личного контакта с педагогом студенты, обучающиеся дистанционно, могут чувствовать себя оторванными от группы и даже от университета в целом. Этот психологический фактор отрицательно влияет на учебную мотивацию и успеваемость [3, с. 203].

Чтобы помочь студентам преодолеть чувство изолированности от одноклассников, в учебных курсах организована система консультаций. Для этого использованы различные возможности ИКТ: как встроенные в курс, так и с помощью внешних ресурсов.

Внутренние:

- комментарии преподавателей к выполняемым заданиям, что помогает студентам не только понять свои ошибки, но и виртуально чувствовать присутствие преподавателя – это поможет обучающимся понять, что работы проверяет не система ДО, а реальный преподаватель;
- мониторинг личных достижений студентов. Эта функция позволяет студентам ви-

деть свой прогресс в выполнении работ в целом, т. е. все работы с полученными баллами за каждое задание, входящее в них;

- обсуждения и форумы, которые позволяют студентам обсуждать проблемы, связанные с учебными курсами, проводить дискуссии, осуществлять поиски по обсуждениям, оценивать сообщения, получать уведомления.

Внешние:

- чаты в мессенджерах и социальных сетях, включая корпоративную социальную образовательную сеть Волгоградского государственного социально-педагогического университета (edu.vspu.ru);

- консультации с помощью отечественных ВКС, таких как Контур Толк, Яндекс.Телемост и др.

Необходимо отметить, что, не смотря на наличие разнообразных инструментов, позволяющих организовать взаимодействие в ЦОС, студенты не всегда готовы активно их использовать в своей работе, а преподаватели не всегда используют эти цифровые инструменты в своих онлайн-курсах.

Эти технологии и методики, их применение на онлайн-курсах позволяют создать чувство групповой сплоченности в образовательной онлайн-среде:

- организованы регулярные консультации с использованием ВКС, массовые и индивидуальные, во время которых обучающиеся могут делиться аспектами организации своей домашней образовательной жизнедеятельности и получить ответы на вопросы, связанные с курсом;

- организация системы консультирования в чатах позволила как оперативно доносить информацию до студентов, так и студентам быстро задавать вопросы преподавателям;

- созданы учебные задания, которые предусматривают работу в паре или группе;

- в курсах реализована возможность взаимооценивания студенческих работ.

Применяемые приемы помогают правильно организовать студентам свой дистанционный учебный график, который имеет много общего с традиционным, и соответственно, не предлагает каких-то повышенных требований к освоению учебного материала. Один из приемов, который помогает студентам не выходить из учебного графика, – это когнитивная мотивация студентов для работы в режиме «жестких дедлайнов», предполагающих четкие сроки сдачи каждой работы. Эти сроки известны студентам с самого начала учебного курса и помогают им, во-первых, ориентироваться в графике учебного процесса, а, во-вторых, полностью освоить учебный материал образовательного курса.

Список литературы

1. Мешкова Е.М. Проблемы современного дистанционного обучения и пути их решения // Вестник науки. 2022. Т. 4. № 3(48). С. 34–41.
2. Мирознай. [Электронный ресурс]. URL: <https://miroznai.ru/> (дата обращения: 23.03.2023).
3. Сравнительная оценка традиционной и дистанционной форм обучения студентов-медиков / Т.П. Ермаченко, А.Ф. Денисенко, И.А. Боева и др. // Вестник гигиены и эпидемиологии. 2021. Т. 25. № 2. С. 203–207.
4. Яриков В.Г. Модель мониторинга результатов и оценки качества прохождения педагогической практики у студентов педагогических вузов на основе LMS среды вуза и их цифрового следа / В.Г. Яриков, М.В. Ярикова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. Вып. 4(288). С. 56–64.

1. Meshkova E.M. Problemy sovremennogo distancionnogo obucheniya i puti ih resheniya // Vestnik nauki. 2022. T. 4. № 3(48). S. 34–41.
2. Miroznaj. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://miroznai.ru/> (data obrashcheniya: 23.03.2023).
3. Sravnitel'naya ocenka tradicionnoj i distancionnoj form obucheniya studentov-medikov / T.P. Ermachenko, A.F. Denisenko, I.A. Boeva i dr. // Vestnik gigieny i epidemiologii. 2021. T. 25. № 2. S. 203–207.
4. Yarikov V.G. Model' monitoringa rezul'tatov i ocenki kachestva prohozheniya pedagogicheskoy praktiki u studentov pedagogicheskikh vuzov na osnove LMS sredey vuza i ih cifrovogo sleda / V.G. Yarikov, M.V. Yarikova // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2021. Vyp. 4(288). S. 56–64.



The organization of the distant support of the students at the online courses in the disciplines of the principal educational programs

The article deals with the description of the system of the distant support of the students at the online courses in the disciplines of the principal educational programs at the example of the experience, acquired in the process of the usage of the platform “Miroznai” in Volgograd State Socio-Pedagogical University. There are considered the issues that appear while teaching the students in the digital educational environment at the online courses. The author gives the description of the potential of the platform “Miroznai”. There is revealed the significance of the system of the distant support of the students at the online courses in the disciplines of the principal educational programs as an essential component of the professional training to the future work activities.

Key words: *digital educational environment, system of distant support, online course, videoconferencing, self-motivation, education in university.*

(Статья поступила в редакцию 20.09.2023)

С.Б. СПИРИДОНОВА
О.А. КАРПУШОВА
А.С. ШУБИНА

Волгоград

**МОДЕЛЬ СЕТЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ
ДЕТЕЙ, ПЕРЕЖИВШИХ ВОЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ***

Рассмотрены основные профессиональные ориентиры во взаимодействии с семьями детей, переживших военные действия, и предложена модель сетевой подготовки педагогов к работе с такой категорией семей. Обоснована эффективность сетевого формата совместно-распределенной деятельности субъектов образовательного процесса (учителей, семей, студентов и преподавателей вуза), направленного на создание и апробацию общего образовательного продукта.



Ключевые слова: дети и семьи, пережившие военные действия, эмоциональная поддержка, интеграция в образовательный процесс, субъекты образовательного процесса, совместно-распределенная деятельность, сетевое взаимодействие.

Работа педагогов с семьями детей, переживших военные действия на Донбассе, в Луганской, Херсонской и Запорожской областях, в связи с последствиями агрессии недружественных стран против мирного населения российских территорий (физические увечья, потери близких, дома, вынужденные эвакуации из родных мест в разные регионы Российской Федерации), в последнее время приобрела особую актуальность и является одним из приоритетных направлений деятельности различных координирующих структур РФ. Несмотря на значимость проблемы, методическое сопровождение, и тем более подготовка педагогов к такого рода деятельности практически отсутствует или осуществляется фрагментарно. Различные кризисные центры ведут адресную, чаще всего психологическую, работу с отдельными категориями детей, например, подростками из группы риска, а также просветительскую, образовательную работу со специалистами и родителями.

При этом слабо учитывается, что значительный пласт работы ложится на долю учителей школ как на освобожденных исторических территориях, так и в других субъектах РФ, в которые приехали учиться дети, пережившие военные действия. Именно педагог осуществляет ежедневное, регулярное взаимодействие с детьми и их родителями и вынужден оперативно реагировать на ситуации, возникающие в образовательном процессе. Педагог не только не должен исключаться из системы помощи ребенку, вернувшемуся из зон военных действий, но должен играть в этой системе ключевую роль, ежедневно взаимодействуя с ребенком и демонстрируя ему ценности и ориентиры обычной мирной жизни.

Работа педагога с семьями таких детей имеет ряд особенностей, связанных в первую очередь с военным содержанием проблематики и с особыми образовательными потребностями детей, возникающими в результате длительного, травмирующего воздействия на их психику последствий нахождения в зоне вооруженного конфликта. Известно, что дети, пережившие военные действия, имеют проблемы психологического характера (посттравматическое стрессовое расстройство и связанные с ним раздражитель-

* Исследование выполнено по проекту «Разработка и апробация модели подготовки педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 19.06.2023 г. № 073-03-2023-024/4 к соглашению от 27.01.2023 № 073-03-2023-024).

ность, агрессивность, астенические состояния), социального характера (статус сироты, трудности во взаимодействии с педагогами и сверстниками в новых условиях) и педагогического характера (сложности в освоении образовательной программы).

Для того чтобы помочь детям реализовать их особые образовательные потребности в новых условиях, встроиться в образовательный процесс школы и оказать поддержку родителям, педагог должен иметь профессиональные ориентиры в выборе педагогической установки, а также владеть методами и приемами работы с семьями детей, переживших военные действия. Зачастую учитель остается один на один с очень важными вопросами, касающимися работы с пострадавшей в войне семьей. Опытные учителя, столкнувшиеся с этой ситуацией, постепенно выстраивают порядок и основные правила работы с детьми и родителями, пережившими военные действия. При этом у каждого своя методика, свой способ работы. В целом по стране складывается ситуация стихийной, методически разрозненной педагогической работы с данной категорией семей. Это сказывается на ее качестве. И если опытные педагоги интуитивно приходят к пониманию ключевых ориентиров и применению адекватных методов и приемов в работе с такими семьями, т. к. работали ранее с детьми в других трудных жизненных ситуациях, то педагоги с небольшим стажем работы и уж тем более будущие педагоги – студенты педагогических специальностей – оказываются в ситуации полной неготовности к взаимодействию с детьми и родителями, пережившими военные действия.

Анализ существующих на сегодняшний день исследований по оказанию помощи семьям, находящимся в военных условиях или вернувшимся из зон боевых действий, показывает, что большая часть из них посвящена проблемам изучения состояний детей и их родителей в экстремальных ситуациях (Л.Ю. Еремина, Н.М. Захарова, Ж.Ч. Цуциева) [1; 2; 10], содержанию психологической коррекции таких состояний (Л.Ю. Овчаренко, Ж.Ч. Цуциева) [5; 10], особенностям социализации, обучения и воспитания детей, переживающих или переживших военные действия (О.В. Панишева, А.В. Логинов, Р.В. Сулейманова, Н.Ш. Ермилова) [6; 9], трудностям их адаптации в образовательных организациях (Л.С. Соколова) [7]. При этом исследований, освещающих содержание, методы и приемы работы педагога с семьями детей, переживших военные действия, а также методы и формы подготовки педагогов к такой работе недостаточно.

В подготовке педагогов к работе с данной категорией семей необходима интеграция усилий разных субъектов образовательного процесса: преподавателей педагогического вуза, опытных педагогов-практиков, представителей региональных структур научно-методического сопровождения педагогических работников (таких как ЦНППМ и др.), методистов, педагогов с небольшим стажем работы или с отсутствием опыта работы с такой категорией семей, студентов и самих родителей. Интеграция такого количества субъектов предполагает как необходимое условие обеспечение их оперативного взаимодействия с целью решения конкретных образовательных задач, независимо от институциональной принадлежности (вуз, школа, ЦНППМ и пр.) и территориальной удаленности. Наш опыт показывает, что эта проблема эффективно решается за счет организации сетевого взаимодействия, где сеть рассматривается в ее триединстве: телекоммуникационная сеть, сеть институтов, сеть персон [3; 4]. Под сетевым взаимодействием мы понимаем специально организованную в смешанном формате (онлайн- и очные этапы) совместно-распределенную деятельность автономных субъектов из различных институтов с целесообразным использованием ресурсов интернета [3; 4; 8]. Именно сетевое взаимодействие обеспечивает включенность в решение общей задачи, такой, например, как подготовка педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия, необходимого для этого количества субъектов. Благодаря неограниченной доступности единого образовательного контента в онлайн-формате, наличию цифрового следа и другим сетевым возможностям каждый субъект образовательного про-

цесса может включаться в общую совместно-распределенную деятельность на определенном этапе в соответствии с своей ролью и задачами [3; 4; 8].

В соответствии с актуальностью научно-методического сопровождения подготовки педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия, и необходимостью интеграции с этой целью разных субъектов образовательного процесса нами предложена модель сетевой подготовки педагогов к работе с такими семьями.

Основная дидактическая идея взаимодействия педагогов с семьями, пережившими военные действия, базируется на основополагающих гуманистических установках: 1) с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, следует всегда говорить о серьезных и важных вещах; 2) ориентироваться на их устремленность в будущее. Для того чтобы определить, как эти базовые установки могут реализовываться на практике, мы обратились к опыту учителей-практиков, уже работающих с такой категорией семей. С целью изучения этого опыта нами был разработан опросник.

В опросе приняли участие 72 педагога из 27 школ трех регионов РФ: 4 школы Донецкой народной республики, 11 школ Волгоградской области и 14 школ Ростовской области. Опросник включал открытые вопросы, направленные на выявление типичных трудностей и симптомов их проявления у детей, переживших военные действия, в образовательной ситуации; особых образовательных потребностей этих детей; приемов педагогического воздействия, принципов и правил взаимодействия с их родителями. На основе контент-анализа высказываний педагогов с последующей количественной обработкой его результатов в связке с общими психолого-педагогическими закономерностями работы с семьями, пережившими трудные жизненные ситуации, нами были определены профессиональные ориентиры в организации работы с детьми и родителями, пережившими военные действия.

В работе педагогов с данной категорией детей в качестве основных профессиональных ориентиров следует рассматривать:

- трансляцию собственной устойчивой гражданской позиции, совпадающей с государственной политикой;
- эмоциональную поддержку без жалости, приводящей к инвалидизации, с целью формирования у детей чувства безопасности;
- интеграцию на равных в систему общих мероприятий;
- выстраивание четкой системы требований как условия преодоления состояния неопределенности и ее последствий: тревожности, агрессивности, разрушения положительного образа будущего.

Профессиональные ориентиры в работе с родителями во многом перекликаются с ориентирами, сформулированными для работы с детьми. Работая с родителями детей, переживших военные действия, педагогу важно обеспечить условия для:

- непрерывной коммуникации, связанной с обсуждением результатов педагогической диагностики, информированием родителей и консультированием их по вопросам обучения и воспитания детей в новых условиях, инструктированием и посредничеством;
- интеграции родителей на равных в систему общих мероприятий через организацию и сопровождение классных мероприятий, участие в работе родительского комитета (актива) и пр.
- психолого-педагогического просвещения родителей, например, о психологии трудных жизненных ситуаций, психологических особенностях детей, переживших военные действия, кризисах развития и связанных с ними семейных кризисах, механизмах, приемах, стилях семейного воспитания и пр.

Модель сетевой подготовки педагогов к работе с семьями, пережившими военные действия, в русле описанных выше профессиональных ориентиров можно представить

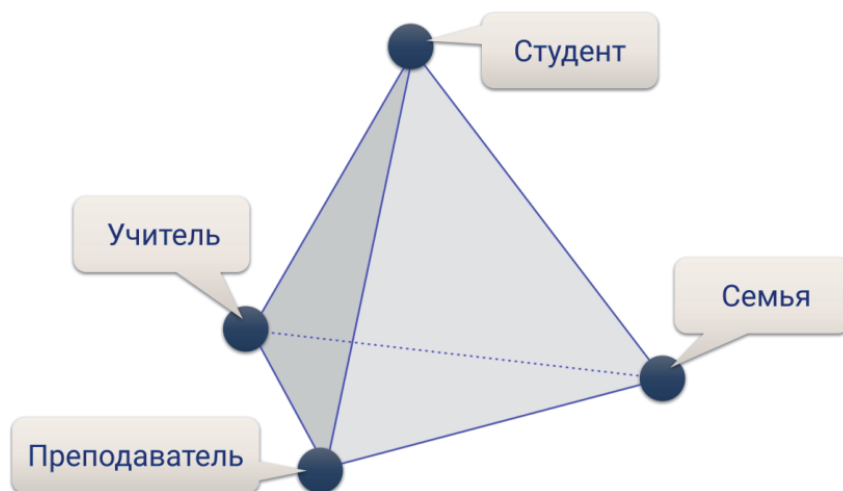


Рис. Модель сетевой подготовки педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия

в форме тетраэдра (см. рис. выше), вершины которого обозначают субъектов сетевого взаимодействия, а стороны – содержание этого взаимодействия.

В качестве основных субъектов образовательного процесса, участвующих в подготовке к работе с семьями, пережившими военные действия, мы определили: студентов – будущих педагогов, преподавателей вуза, учителей-практиков, семью – детей и родителей. Особенностью их взаимодействия является то, что благодаря сетевому формату «каждый контактирует с каждым», образуя триады в зависимости от этапа подготовки и решаемой на нем задачи. Взаимодействие участников подготовки педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия, строится на основе единого верифицированного образовательного контента. В качестве такого единого контента нами созданы сетевые курсы на образовательной платформе Волгоградского государственного социально-педагогического университета dist.miroznai.ru (курс для студентов бакалавриата направления 44.03.05 Педагогическое образование «Работа с семьями детей, переживших военные действия», модуль «Воспитательная деятельность», объем 2 з. е.).

В этой статье кратко охарактеризуем взаимодействие субъектов подготовки педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия, в триадах: трансформацию их ролей и содержания их деятельности в зависимости от решаемых задач.

На начальных этапах подготовки будущих педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия, активное взаимодействие организуется в триаде «Преподаватель–Студент–Учитель». Преподаватели педагогического вуза являются создателями научно и методически обоснованного единого образовательного контента по работе с семьями детей, переживших военные действия, включающего теоретические основы и сетевую практическую подготовку. К этой работе активно подключены педагогические практики, имеющие опыт взаимодействия с родителями и детьми, пережившими воен-

ные действия, как разработчики кейсов по данной проблематике и как эксперты образовательного контента с точки зрения его педагогической целесообразности. Совместно созданный образовательный контент, задающий единый стандарт качества в подготовке к работе с такими семьями, студенты осваивают в сетевом смешанном формате: онлайн-этапы и очные встречи. Здесь же в сети, активно взаимодействуя с преподавателями, учителями и друг с другом с помощью эффективных цифровых инструментов в рамках практической подготовки, они совместно разрабатывают образовательный продукт, который «понесут» на практику в школу. И прежде чем приступить к апробации этого продукта, получают экспертную оценку от преподавателей дисциплины и учителей с целью его доработки и коррекции.

Созданный студентами образовательный продукт в нашем исследовании – это небольшое родительское собрание в сетевом смешанном формате по проблематике детей, находящихся в трудных жизненных ситуациях, связанных с войной. Он апробируется на практике в триадах: «*Студент–Учитель–Семья*» и «*Студент–Преподаватель–Семья*». Как здесь организуется совместно-распределенная деятельность указанных субъектов? Взаимодействие студентов и родителей обучающихся начинается уже на онлайн-этапе через сетевые задания, входящие в структуру онлайн-занятия для родителей. Преподаватели вуза и учителя сопровождают апробацию образовательного продукта: регистрируя родителей на образовательной платформе университета, помогая студентам выявлять возникающие у родителей трудности обучения и взаимодействия, отслеживать прогресс успешности прохождения занятия, устанавливать контакт с семьями детей, переживших военные действия, мотивировать родителей на участие в психолого-педагогическом просвещении, организованном студентами в сетевом формате. Родители в этих триадах, осваивающие контент онлайн-занятия, а затем участвующие в очной встрече, выступают и как потребители, и как эксперты созданного будущими педагогами образовательного продукта, участвуя таким образом в его апробации.

Взаимодействие в триаде «*Преподаватель–Учитель–Семья*», с одной стороны, предшествует непосредственной подготовке будущих педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия, с другой стороны, неоднократно возникает в процессе всей деятельности. Приступая к созданию единого образовательного контента, преподаватель вуза моделирует сетевое взаимодействие субъектов образовательного процесса по подготовке будущих педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия. При активном участии учителей-практиков (через анкетирование, опросы, беседы) осуществляется сбор описаний тех самых трудных жизненных ситуаций, в которых оказались дети и родители, пережившие военные действия, педагогических приемов по работе с этой категорией семей, заключаются предварительные договоренности с образовательными организациями, устанавливаются контакты с семьями – участниками сетевого взаимодействия. По завершении практической подготовки студентов в соответствии с экспертными замечаниями и предложениями родителей педагоги преобразуют единый образовательный контент и корректирует формат взаимодействия родителей и студентов.

Таким образом, взаимодействие в формате сетевых триад, состав, цели и содержание деятельности которых меняется на разных этапах совместно-распределенной деятельности, позволяет начинающим педагогам наиболее эффективно освоить основные профессиональные ориентиры в работе с детьми и родителями, пережившими военные действия, и осуществить педагогические пробы в этом направлении деятельности при активной методической и экспертной поддержке других субъектов образовательного процесса: преподавателей вуза, учителей-практиков и семей данной категории.

Список литературы

1. Еремина Л.Ю. Система социально-психологической работы с детьми, переживающими последствия чрезвычайных ситуаций // Системная психология и социология. 2011. № 4(11). С. 61–71.
2. Захарова Н., Милехина А., Баева А., Велисевич Д. Психические последствия пережитого стресса у детей, возвращенных из зоны боевых действий // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2021. № 75-1. С. 42–46.
3. Земляков Д.В., Карпушова О.А. Сетевой формат психолого-педагогического класса: опыт интеграции очной и онлайн форм организации обучения [Электронный ресурс] // Грани познания. 2021. № 6(77). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1638448552.pdf> (дата обращения: 25.09.2023).
4. Коротков А.М., Земляков Д.В., Карпушова О.А. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 8(171). С. 4–11.
5. Овчаренко Л.Ю. Система психологической помощи детям беженцев // Системная психология и социология. 2014. № 4(12). С. 54–64.
6. Панишева О.В., Логинов А.В. Особенности социализации, обучения и воспитания «детей войны» // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. 2016. Т. 2. С. 352–360.
7. Соколова Л.С. Социально-психологическая адаптация и обучение детей-беженцев в образовательной среде Российской Федерации // Формирование здорового образа жизни. Передовой опыт социально-педагогической работы с детьми и семьей: Материалы областной межведомственной научно-практической конференции, Коломна, 27 октября 2016 года. Коломна, 2016. С. 366–369.
8. Спиридонова С.Б., Карпушова О.А., Козюлина Е.О. Психолого-педагогические принципы построения онлайн-курсов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 205. С. 266–276.
9. Сулейманова Р.В., Ермилова Н.Ш. Педагогическое сопровождение детей из зон вооруженных конфликтов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2020. Т. 14. № 3. С. 79–83.
10. Цуциева Ж.Ч. Психология посттравматического стрессового расстройства у детей, жертв террористических актов, и концептуально-технологические основы ее коррекции // Отечественный журнал социальной работы. 2011. № 2(45). С. 113–137.

* * *

1. Eremina L.Yu. Sistema social'no-psihologicheskoy raboty s det'mi, perezvivayushchimi posledstviya chrezvychajnyh situacij // Sistemnaya psihologiya i sociologiya. 2011. № 4(11). S. 61–71.
2. Zaharova N., Milekhina A., Baeva A., Velisevich D. Psihicheskie posledstviya perezhitogo stressa u detej, vozvrashchennyh iz zony boevyh dejstvij // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2021. № 75-1. S. 42–46.
3. Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Setevoj format psihologo-pedagogicheskogo klassa: opyt integracii ochnoj i onlajn form organizacii obucheniya [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2021. № 6(77). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1638448552.pdf> (data obrashcheniya: 25.09.2023).
4. Korotkov A.M., Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Metodika podgotovki pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v setevom formate v usloviyah integracii pedagogicheskogo vuza s regional'noj sistemoy obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 8(171). S. 4–11.
5. Ovcharenko L.Yu. Sistema psihologicheskoy pomoshchi detyam bezhencev // Sistemnaya psihologiya i sociologiya. 2014. № 4(12). S. 54–64.
6. Panisheva O.V., Loginov A.V. Osobennosti socializacii, obucheniya i vospitaniya «detej vojny» // Nauchno-tekhnicheskoe i ekonomicheskoe sotrudnichestvo stran ATR v XXI veke. 2016. T. 2. S. 352–360.

7. Sokolova L.S. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya i obuchenie detej-bezhencev v obrazovatel'noj srede Rossijskoj Federacii // Formirovanie zdorovogo obraza zhizni. Peredovoj opyt social'no-pedagogicheskoy raboty s det'mi i sem'ej: Materialy oblastnoj mezhvedomstvennoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Kolomna, 27 oktyabrya 2016 goda. Kolomna, 2016. S. 366–369.

8. Spiridonova S.B., Karpushova O.A., Kozyulina E.O. Psihologo-pedagogicheskie principy postroeniya onlajn-kursov // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2022. № 205. S. 266–276.

9. Sulejmanova R.V., Ermilova N.Sh. Pedagogicheskoe soprovozhdenie detej iz zon vooruzhennyh konfliktov // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020. T. 14. № 3. S. 79–83.

10. Cucieva Zh.Ch. Psihologiya posttravmaticheskogo stressovogo rasstrojstva u detej, zherty terroristicheskikh aktov, i konceptual'no-tehnologicheskie osnovy ee korrekcii // Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty. 2011. № 2(45). S. 113–137.



The models of the networking training of the teachers to the work with the families of the children, who experienced the military actions

The article deals with the fundamental professional focus in the cooperation with the families of the children, who experienced the military actions. There is suggested the model of the networking training of the teachers to work with such a category of the family. There is substantiated the efficiency of the networking format of the joined and distributed activity of the subjects of the educational process (teachers, families, students and lecturers of university), directed to the creation and approbation of the general educational product.

Key words: children and families, who experienced the military actions; emotional support; integration in the educational process; subjects of educational process; joined and distributed activity; networking cooperation.

(Статья поступила в редакцию 05.09.2023)

**АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДАННЫХ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

Представлен пример анализа базы данных корпуса студенческих текстов на немецком языке. Языковые ошибки анализируются у одного студента и у одной группы с целью показать, как может быть реализована образовательная аналитика, чтобы ей мог пользоваться преподаватель, не имеющий навыков работы с базами данных и статистического анализа.



Ключевые слова: образовательная аналитика, аналитика образовательных данных, корпус студенческих текстов, анализ ошибок.

Введение. В теме дигитализации образования одним из важных трендов последних нескольких лет стала тема анализа образовательных данных (АОД) с целью улучшения качества образования. Сложно не согласиться с исследователями, утверждающими, что «необходимо разрабатывать доступные инструменты АОД, а также культуру их применения для принятия обоснованных решений и повышения качества высшего образования» [4, с. 763].

Как правило, когда речь заходит о примерах анализа больших данных в высшем образовании, говорят об анализе электронных портфолио студентов [1; 3; 5 и др.] и об интерпретации цифрового следа, оставляемого студентом на разных обучающих платформах и сайтах [6; 7; 8 и др.] с целью прогнозирования успешности или неуспешности обучения, формулировки индивидуальных рекомендаций по направлению развития обучающихся, а также с целью эффективного управления образовательным процессом в учреждении в целом. Гораздо реже статистическому анализу подвергаются не оценки за учебные работы, а ошибки, допущенные в этих работах. При этом именно такая автоматическая обработка и вдумчивый экспертный анализ полученных данных может и должен быть реализован в учебном процессе, поскольку именно это может подсказать педагогу, на чем надо заострить внимание студентов, а где тему можно считать освоенной полностью.

Для обеспечения образовательных данных с целью подобного анализа требуются специальные образовательные платформы или иные пункты сбора студенческих работ, подвергающихся автоматической обработке и сохранению данных как о работе, так и о ее авторе. В Петрозаводском государственном университете, начиная с 2020 г., собирается корпус студенческих текстов, написанных на немецком и французском языках, которые студенты-бакалавры изучают в качестве одного из основных профилей подготовки. База данных, собираемая в этом корпусе, который носит название ПАКТ (Петрозаводский аннотированный корпус текстов)* и в котором реализована визуализация данных, позволяет легко оценивать процесс обучения языку и быстро реагировать на выявляемые проблемы.

В данной статье мы остановимся на примере анализа ошибок у одного студента и у одной академической группы с целью показать, как может быть реализована образовательная аналитика, чтобы ей мог пользоваться преподаватель, не имеющий опыта работы с базами данных и статистического анализа.

Методология. Корпус ПАКТ представляет собой платформу, на которую студенты самостоятельно загружают свои письменные работы на иностранном языке, выпол-

* Петрозаводский аннотированный корпус текстов (ПАКТ). [Электронный ресурс]. URL: <https://pact.ai.petrstu.ru/app> (дата обращения 15.09.2023).

няемые ими дома или непосредственно на занятии в вузе. Каждый текст при загрузке студентом, входящим в систему под своим логином и паролем, автоматически получает следующую метаразметку: ФИО, № академической группы, курс, дата создания, язык и тип текста (эссе, пересказ, реферирование статьи и т. п.). Каждый загруженный текст автоматически разбивается на предложения и слова, к которым приписываются теги* с указанием части речи. После этого эксперты вручную размечают в текстах языковые ошибки, указывая на их тип, степень грубости, исправление и в соответствующих случаях причину (интерференцию с русским, с английским языком или опечатку), а также выставляют оценку за работу. По состоянию на 25 июня 2023 г. объем немецкоязычной части корпуса, о которой пойдет речь ниже, составлял более 473 тыс. токенов, что позволяет анализировать собранные данные, выявляя тенденции и исключения. Обратимся к примеру анализа ошибок у одного студента и у целой группы как частному случаю образовательной аналитики с помощью корпуса ПАКТ, позволяющей определять более эффективные траектории обучения.

База данных корпуса ПАКТ содержит среди прочего сведения о количестве текстов, загруженных студентом на платформу, об объеме этих текстов, о количестве и видах ошибок в этих текстах**. Поскольку первые тексты корпуса относятся к концу 2019 г., а регулярно он начал формироваться с 2020 г., мы можем проводить лонгитюдный анализ ошибок в текстах одного и того же обучающегося и одной и той же группы на протяжении нескольких лет. Для разметки ошибок в немецкоязычной части корпуса студенческих текстов была разработана классификация из 90 тегов, анализ частотности которых применительно к одному человеку, группе, курсу и всему корпусу в целом позволяет делать разные выводы о ходе освоения языка отдельным человеком, группой или обобщенно русскоговорящими студентами, если сравнить данные корпуса с аналогичными зарубежными учебными корпусами.

Накопленная и постоянно пополняемая база корпуса студенческих текстов позволяет фильтровать и комбинировать разные данные и метаданные, так что, составляя соответствующие запросы на языке SQL, можно получать необходимые результаты, такие как, например, количество ошибок в текстах одного жанра (эссе, пересказах или реферировании), одного года или месяца, распределение ошибок по степени грубости у отдельного студента или целой академической группы, количество и тип ошибок, вызванных интерференцией с родным или первым иностранным языком и т. д.

Однако, даже не владея языком запросов, преподаватель может посмотреть актуальные показатели количества ошибок у обучающихся. Для этого на сайте корпуса реализована автоматическая визуализация, что делает задачу преподавателя максимально простой: достаточно выбрать из списка интересующего студента, интересующую группу или интересующий курс, чтобы увидеть графики с указанием количества ошибок, распределенных по типам. Пользователь также выставляет степень детализации по шкале от 0 (7 основных веток классификации ошибок) до 4 (все 90 типов ошибок в классификации). Возможно также скачивание данных в виде таблицы Excel, что бывает нужно для дополнительных исследований и сопоставлений, а также для представления в публикациях, поскольку большие графики удобно смотреть, увеличивая отдельные фрагменты, на экране, но не на бумаге.

В ходе исследования мы сначала выбрали данные для одного и того же студента, чьи работы собирались в корпусе на протяжении 3 лет, с целью проследить динамику этих ошибок. Далее мы выбрали показатели одной группы и одного студента из этой группы, чтобы посмотреть, насколько общая картина по группе соотносится или не соотносится с показателями отдельно взятого студента. Наконец мы посмотрели на гра-

* Тегами в корпусной лингвистике называют метки, присваиваемые тем или иным элементам корпуса.

** Более подробно о метаданных ПАКТа и возможностях аналитики см. И.А. Котюрова, Л.В. Щеголева [2].

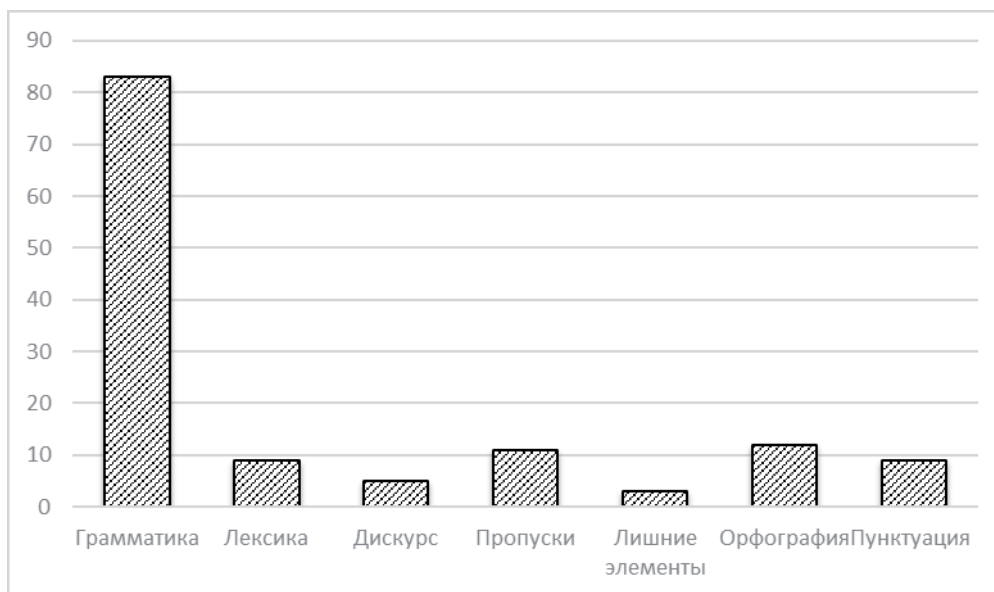


Рис. Ошибки студента *N* по основным категориям

фик целой группы, сравнив его с показателями другой такой же целой группы, обучавшейся годом ранее.

Результаты и обсуждение. Сперва обратимся к статистике отдельного студента. С помощью фильтров дашборда на сайте корпуса выбираем студента *N*, выставляем уровень детализации 0 (распределение по основным веткам классификации) и смотрим на общую картину по всем работам данного студента (рис. на с. 78). Как было сказано выше, классификация ошибок в корпусе для немецкого языка включает 90 тегов. Все эти теги древовидно распределены по 7 основным веткам: грамматика, лексика, орфография, пунктуация, пропуски, лишние элементы и дискурс. Общая картина (рис. на с. 78) предсказуемо отражает сильное превалирование грамматических ошибок над всеми другими типами. Однако и разветвленность этой основной из 7 веток многократно выше: в раздел «Грамматика» входит 75 тегов, в то время как 15 оставшихся тегов распределены по другим 6 основным веткам, из которых орфография, пунктуация, пропуски и лишние элементы вообще не имеют внутренних разветвлений. Грамматике немецкого языка в учебном плане отводится большое внимание, поскольку этот раздел языка традиционно считается одним из самых сложных. Однако этот график показывает и значительное число орфографических ошибок, которых даже больше, чем лексических. Обучение орфографии в вузе обычно не проводится целенаправленно: нет специальных курсов по правописанию иностранного языка; написание слов студенты должны заучивать вместе со словом. Но являются ли орфографические ошибки следствием незнания, как пишется слово, или опечатки? Это вопрос, ответ на который также можно найти в статистике корпуса, однако это предмет отдельного исследования.

Чтобы посмотреть, какие именно грамматические ошибки есть у студента *N*, а также проследить их динамику в процессе обучения, обратимся к подробным таблицам Excell, где можно увидеть все 90 типов ошибок каждого студента на каждом курсе. В табл. 1 представлены типы ошибок, допущенных студентом *N* в 13 текстах на первом и

**Сравнение типов ошибок, допущенных в текстах одним и тем же студентом
на 1 и на 3 курсе**

1 курс		3 курс	
Тег Ошибки	Кол-во ошибок	Тег Ошибки	Кол-во ошибок
Пунктуация	8	Пунктуация	16
Склонение им. прилагат.	7	Склонение им. прилагат.	6
Пропуски	6	Пропуски	7
Род им. сущ.	6	Род им. сущ.	1
Орфография	6	Орфография	10
Личные местоимения	6	Личные местоимения	2
Выбор лексемы	5	Выбор лексемы	5
Рамочная конструкция	5	Рамочная конструкция	1
Неопределенный артикль	5	Неопределенный артикль	2
Выбор предлога	5	Выбор предлога	2
Склонение им. сущ.	3	Склонение им. сущ.	3
Прямой порядок слов	3	Прямой порядок слов	3
Число им. сущ.	3	Число им. сущ.	4
Стиль	3	Стиль	1
Глаголы с отделяемой приставкой	3	Глаголы с отделяемой приставкой	1
Обратный порядок слов	2	Обратный порядок слов	1
Управление глаголов	2	Управление глаголов	2
Порядок слов	2	Порядок слов	1
Лишние элементы	2	Лишние элементы	6
Адвербиальные наречия	1	Адвербиальные наречия	2
Устойчивые обороты	1	Устойчивые обороты	1
Место второстепенного члена предложения	1	Место второстепенного члена предложения	2
Определенный артикль	3	Логика	3
Спряжение	3	Презенс (выбор временной формы)	3
Притяжательные мест.	3	Соединительные элементы	2
Инфинитивные констр. с zu	1	Деривативные суффиксы	1
Нулевой артикль	1	Лексика	1
Порядковое числительное	1	Причастие II	1
Предлоги с опред. падежом	1	Перфект	1
Возвратное местоимение	1	Местоимение	1
Тема-рематич. членение	1	Сильные глаголы	1
Выбор временной формы	1	Словообразование	1
Прочие числительные	1	Порядок слов в придаточном предложении	1

Сопоставление статистики студента *N* с показателями академической группы, в которой он занимается

	Тип ошибки	Количество ошибок на 100 токенов у одного студента	Количество ошибок на 100 токенов в среднем в группе
1	Пунктуация	0,47	0,38
2	Орфография	0,30	0,63
3	Пропуски	0,21	0,32
4	Склонение прилагательного	0,18	0,40
5	Лишние элементы	0,18	0,19
6	Выбор лексемы	0,15	0,55
7	Число	0,12	0,19
8	Склонение	0,09	0,34
9	Прямой порядок слов	0,09	0,10
10	Логика	0,09	0,05
11	Презенс	0,09	0,02
12	Неопределенный артикль	0,06	0,34
13	Личное местоимение	0,06	0,10
14	Выбор предлога	0,06	0,08
15	Соединительные элементы	0,06	0,05
16	Управление глаголов	0,06	0,04
17	Место второстеп. членов предложения	0,06	0,04
18	Наречия	0,06	0,03
19	Род	0,03	0,22
20	Порядок слов в придат. предложении	0,03	0,19
21	Обратный порядок слов	0,03	0,17
22	Рамочная конструкция	0,03	0,05
23	Устойчивые обороты	0,03	0,04
24	Сильный глагол	0,03	0,03
25	Стиль	0,03	0,03
26	Местоимение	0,03	0,03
27	Перфект (образование формы)	0,03	0,02
28	Лексика	0,03	0,02
29	Словообразование	0,03	0,02
30	Словообразовательные суффиксы	0,03	0,02
31	Глагол с отделяемой приставкой	0,03	0,02
32	Порядок слов	0,03	0,01
33	Причастие II	0,03	0,01
34	Определенный артикль	0,00	0,16

**Сопоставление статистики студента *N* с показателями академической
группы, в которой он занимается**

	Тип ошибки	Количество оши- бок на 100 токенов у одного студента	Количество оши- бок на 100 токе- нов в среднем в группе
35	Спряжение	0,00	0,13
36	Инфинитивные конструкции с zu	0,00	0,09
37	Союзы	0,00	0,07
38	Притяжательное местоимение	0,00	0,06
39	Претерит (выбор временной формы)	0,00	0,06
40	Предлог, управляющий двумя падежами	0,00	0,05
41	Нулевой артикль	0,00	0,04
42	Возвратное местоимение	0,00	0,04
43	Сложные слова	0,00	0,04
44	Предлог с определенным падежом	0,00	0,04
45	Порядковое числительное	0,00	0,03
46	Дискурс	0,00	0,03
47	Склонение местоимений	0,00	0,02
48	Другие указатели на число	0,00	0,02
49	Конъюнктив	0,00	0,02
50	Тема-рематич. членение предложения	0,00	0,02
51	Указательное местоимение	0,00	0,01
52	Модальный глагол	0,00	0,01
53	Инфинитивные конструкции без zu	0,00	0,01
54	Отрицательный артикль	0,00	0,01
55	Пассивный залог	0,00	0,01
56	Причастие I	0,00	0,01
57	Превосходная степень прилагательных	0,00	0,01
58	Претерит (образование формы)	0,00	0,01
59	Глагол	0,00	0,01
60	Прилагательное	0,00	0,01
61	Место глагола	0,00	0,01
62	Выбор временной формы	0,00	0,01
63	Перфект (выбор временной формы)	0,00	0,01
64	Сравнительные конструкции	0,00	0,01
65	Управление прилагательного	0,00	0,01
66	Глагол с неотделяемой приставкой	0,00	0,01
67	Образование временной формы	0,00	0,01

в таком же количестве текстов на третьем курсе обучения, и их абсолютная частота. Изучение немецкого языка началось «с нуля» на первом курсе.

Типы ошибок в таблице выстроены в порядке убывания частотности на 1 курсе, при этом сначала представлены те ошибки, которые были как на первом, так и на третьем году обучения. Диагональной штриховкой выделены те ошибки, которые не встречаются на другом курсе. Так, если в начале обучения студент допускал ошибки на использование определенного артикля, притяжательных местоимений, числительных и на спряжение глаголов, то на третьем курсе таких ошибок не встретилось ни одной. Зато появились ошибки на словообразование, логику, соединительные элементы и т. п.

Сравнение количественных показателей тех ошибок, которые присутствуют в обеих частях таблицы, позволяют судить о том, какие темы студент осваивает лучше, а какие хуже. В большинстве строчек наблюдается снижение или сохранение частотности, однако в трех темах заметен явный рост количества ошибок (выделены светло-серым фоном): втрое вырос показатель в ошибках «Лишние элементы», вдвое – на пунктуацию, и в полтора раза – на орфографию. Надо отметить, что все три пункта не относятся к темам, которые специально изучаются на занятиях. Лишние элементы почти всегда являются следствием невнимательности, когда студент дважды повторяет один и тот же фрагмент предложения. Орфографические ошибки в работах конкретно этого студента тоже чаще вызваны опечатками, чем незнанием, как правильно пишется слово. Таким образом, в данном случае можно рекомендовать студенту более внимательно относиться к выполнению задания и обязательно перечитывать работу перед загрузкой в корпус.

Полезную информацию дает также сопоставление статистики этого студента с показателями академической группы, в которой он занимается. Для объективности сравнения необходимо выбрать не абсолютные, а пропорциональные значения, т. е. сравнить таблицы значений, где указано количество ошибок на каждые 100 токенов (табл. 2).

Сравнительная таблица, выстроенная по убыванию количества ошибок в работах студента *N*, написанных на 3 курсе, свидетельствует о том, что его показатели почти везде отличаются от средних показателей по группе. При этом отличие это есть как в большую сторону – по 16 типам ошибок (выделены штриховкой), так и в меньшую (в 48 типах ошибок). И хотя разница в значениях очень незначительная, все же определение мест, где показатели выше среднего по группе, четко указывает на те аспекты, которые требуют особого внимания именно этого студента.

Кроме высвечивания относительно слабых мест в знании конкретного студента *N*, табл. 2 позволяет сделать еще один вывод. Она статистически подтверждает интуитивный опыт преподавателей в том, что, несмотря на одно и то же обучение, разные студенты по-разному осваивают те или иные темы. Субъективные мнения о том, что какой-то студент «сильный» или «слабый», нередко распространяются и на группу. Чтобы подтвердить или опровергнуть этот тезис на уровне не одного студента, а целой группы, сопоставим статистику ошибок в работах первокурсников двух разных лет набора, обучавшихся у одного и того же преподавателя, по одним и тем же учебным материалам и идентичным рабочим программам.

В табл. 3 приводятся показатели из базы данных для студентов первого курса двух разных лет приема.

Из табл. 3 были удалены все типы ошибок, где показатель частотности на каждые 100 токенов был ниже 0,01, поэтому общее количество типов ошибок, встретившихся на первом курсе в два разных учебных года, составляет только 52. Как видно из таблицы, практически все значения во второй колонке ниже значений в первой колонке. Исключения составляют только «Логика», «Адвербиальные наречия», «Сложные слова» и «Порядок слов при отрицании», где показатель оказался на 0,01 выше значения в группе, занимавшейся годом ранее. Таким образом, можно утверждать, что вторая группа

Количество ошибок на каждые 100 токенов в работах первокурсников
разных лет приема

	Тип ошибки	Количество оши- бок на 100 токенов в 1 группе	Количество оши- бок на 100 токенов в 2 группе
1	Выбор лексики	0,92	0,32
2	Пунктуация	0,54	0,19
3	Орфография	0,52	0,19
4	Склонение	0,38	0,17
5	Неопределенный артикль	0,27	0,19
6	Склонение им. прилагательного	0,26	0,14
7	Логика	0,22	0,03
8	Пропуски	0,22	0,21
9	Претерит	0,19	0,00
10	Лишние элементы	0,17	0,11
11	Порядок слов в придат. предложении	0,16	0,06
12	Обратный порядок слов	0,15	0,03
13	Определенный артикль	0,13	0,05
14	Род	0,11	0,05
15	Личное местоимение	0,10	0,06
16	Выбор предлога	0,10	0,04
17	Число	0,09	0,05
18	Прямой порядок слов	0,08	0,03
19	Спряжение	0,08	0,04
20	Рамочная конструкция	0,08	0,02
21	Нулевой артикль	0,07	0,01
22	Притяжательное местоимение	0,06	0,01
23	Инфинитивные конструкции с zu	0,06	0,02
24	Соединительные элементы	0,06	0,01
25	Дискурс	0,06	0,01
26	Стиль	0,06	0,01
27	Местоимение	0,05	0,00
28	Устойчивые обороты	0,05	0,01
29	Склонение местоимений	0,05	0,04
30	Конъюнктив	0,05	0,00
31	Управление глаголов	0,04	0,00
32	Место второстепен. членов предложения	0,04	0,03
33	Тема-ремагич. членение предложения	0,04	0,00
34	Презенс (образование формы)	0,04	0,01
35	Предлог, управляющий двумя падежами	0,03	0,02
36	Претерит (выбор временной формы)	0,03	0,00
37	Инфинитивные конструкции без zu	0,02	0,00
38	Сильный глагол	0,02	0,01

**Количество ошибок на каждые 100 токенов в работах первокурсников
разных лет приема**

	Тип ошибки	Количество оши- бок на 100 токенов в 1 группе	Количество оши- бок на 100 токенов в 2 группе
39	Перфект (образование формы)	0,02	0,00
40	Союзы	0,02	0,01
41	Прилагательное	0,02	0,00
42	Возвратное местоимение	0,02	0,01
43	Предлог с определенным падежом	0,02	0,00
44	Адвербиальные наречия	0,01	0,02
45	Порядок слов	0,01	0,01
46	Другие указатели на число	0,01	0,00
47	Глагол с отделяемой приставкой	0,01	0,01
48	Указательное местоимение	0,01	0,01
49	Причастие II	0,01	0,00
50	Сложные слова	0,01	0,02
51	Пассивный залог	0,01	0,01
52	Порядок слов при отрицании	0,00	0,01

в целом значительно лучше осваивает программу и в ней можно прогнозировать более высокие образовательные результаты по сравнению с предыдущей группой. Насколько этот прогноз окажется справедливым, можно будет оценить через несколько лет, аналогичным образом сопоставив статистические данные в этих группах на этапе выпуска. Косвенным критерием успешности может послужить также сравнение портфолио студентов в обеих группах к моменту выпуска, поскольку электронные портфолио всех студентов также собираются в базе данных университета.

Заключение. Дигитализация образования позволяет проще проводить образовательную аналитику и быстрее реагировать на выявляемые в ходе анализа данных проблемы. При этом целесообразно не только собирать базу данных для проведения исследований, но и реализовать автоматическую визуализацию этих данных, чтобы сделать задачу преподавателя максимально простой: достаточно выбрать из списка интересующего студента, интересующую группу или интересующий курс, чтобы увидеть графики с указанием количества и типа ошибок. Исследование показало, что, несмотря на определенные общие тенденции, количественное распределение ошибок по видам в отдельно взятой академической группе в сравнении с другой группой такого же курса и у отдельно взятого студента на фоне других студентов той же академической группы может сильно различаться. Анализ данных корпуса при этом позволяет гибко реагировать на такие особенности и определять индивидуальную траекторию обучения.

Несмотря на то что сформированная база корпуса ПАКТ уже показала себя как источник очень широких возможностей для образовательной аналитики, все же нельзя не отметить, что этот инструмент находится пока на начальной стадии разработки. Тре-

будет большая работа по совершенствованию автоматической обработки и визуализации накапливаемых данных, а также по внедрению инструментов реагирования на выявляемые проблемы, например, в виде автоматических рекомендаций или предложения набора специально подобранных для каждого случая упражнений. Кроме того, одна из ключевых проблем внедрения новых технологий заключается в необходимости мотивирования и обучения кадров, которые будут применять эти методики в своей повседневной практике.

Список литературы


1. Анализ учебной деятельности в электронном портфолио / Е.А. Ильина, М.М. Гладышева, Н.А. Дьяконов и др. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1(26). С. 137–140.
2. Котюрова И.А., Щеголева Л.В. Корпус студенческих текстов на немецком языке как источник данных для образования и науки // Вопросы образования. 2022. № 4. С. 322–349.
3. Попова Н.А., Егорова Е.С. Интеллектуальный анализ образовательных данных для прогноза успеваемости студентов вуза // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН. 2023. № 2(112). С. 18–29.
4. Семёнкина И.А., Прусакова П.В. Направления исследований в области анализа образовательных данных в высшей школе: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 7. С. 761–770.
5. Скиба И.Г., Тарасюк И.С., Нестеренков С.Н. Анализ образовательных данных в высших учебных заведениях // Информационные технологии и системы 2022 (ИТС 2022): материалы Международной научной конференции, Минск, 23 ноября 2022. Минск, 2022. С. 167–168.
6. Сторожева С.П. Анализ образовательных данных обучающихся для мониторинга вовлеченности при использовании ресурсов электронной библиотеки // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы VI Международной научной конференции: в трех частях, Красноярск, 20–23 сентября 2022 года. Красноярск, 2022. С. 80–84. Т. 2.
7. Токтарова В.И., Попова О.Г. Анализ образовательных данных взаимосвязи успешности обучения и поведения студентов в цифровой образовательной среде вуза // Информатика и образование. 2022. № 37(4). С. 54–63.
8. Azcona D., Hsiao I.-H., Smeaton A.F. Detecting Students-at-Risk in Computer Programming Classes with Learning Analytics from Students' Digital Footprints // User Modeling and User-Adapted Interaction. 2019. Vol. 29. Iss. 2.

* * *

1. Analiz uchebnoj deyatel'nosti v elektronnom portfolio / E.A. Il'ina, M.M. Gladysheva, N.A. D'yakonov i dr. // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2019. T. 8. № 1(26). S. 137–140.
2. Kotyurova I.A., Shchegoleva L.V. Korpus studencheskih tekstov na nemeckom yazyke kak istochnik dannyh dlya obrazovaniya i nauki // Voprosy obrazovaniya. 2022. № 4. S. 322–349.
3. Popova N.A., Egorova E.S. Intellektual'nyj analiz obrazovatel'nyh dannyh dlya prognoza uspevaemosti studentov vuza // Izvestiya Kabardino-Balkarskogo nauchnogo centra RAN. 2023. № 2(112). S. 18–29.
4. Semyonkina I.A., Prusakova P.V. Napravleniya issledovanij v oblasti analiza obrazovatel'nyh dannyh v vysshej shkole: teoreticheskij obzor // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2023. T. 8. № 7. S. 761–770.
5. Skiba I.G., Tarasyuk I.S., Nesterenkov S.N. Analiz obrazovatel'nyh dannyh v vysshih uchebnyh zavedeniyah // Informacionnye tekhnologii i sistemy 2022 (ITS 2022): materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Minsk, 23 noyabrya 2022. Minsk, 2022. S. 167–168.

6. Storozheva S.P. Analiz obrazovatel'nyh dannyh obuchayushchihya dlya monitoringa вовлеченности pri ispol'zovanii resursov elektronnoj biblioteki // Informatizaciya obrazovaniya i metodika elektronnoho obucheniya: cifrovye tekhnologii v obrazovanii: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v trekh chastyah, Krasnoyarsk, 20–23 sentyabrya 2022 goda. Krasnoyarsk, 2022. S. 80–84. T. 2.

7. Toktarova V.I., Popova O.G. Analiz obrazovatel'nyh dannyh vzaimosvyazi uspehnosti obucheniya i povedeniya studentov v cifrovoj obrazovatel'noj srede vuza // Informatika i obrazovanie. 2022. № 37(4). S. 54–63.



The analysis of the educational data in the process of teaching the foreign language in university

The article deals with the example of the analysis of the database of the corpus of the students' texts at the German language. The language mistakes of one student and one group are analyzed to demonstrate how the educational analytics is possible to realize so that the lectures without the skills of the work with the database and the static analysis can use it.


Key words: *educational analytics, analytics of educational data, corpus of students texts, analysis of mistakes.*

(Статья поступила в редакцию 24.08.2023)

Ю.В. КУДИНОВА
Воронеж

**ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ГРАЖДАНСКОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ***

Рассмотрен потенциал волонтерской деятельности в процессе гражданского самоопределения студентов педагогического вуза. Проведенное анкетирование 2-х групп студентов (волонтеров и студентов, не имеющих отношение к волонтерской деятельности) подтверждает предположение о влиянии добровольчества на гражданское самоопределение будущих педагогов. Обозначены педагогические условия влияния волонтерской деятельности на гражданское самоопределение студентов.



Ключевые слова: *волонтерская деятельность, гражданственность, самоопределение, гражданское самоопределение.*

В последние годы в России наблюдается положительная динамика привлечения граждан к волонтерским проектам. По данным информационного портала «Добровольцы России», число зарегистрированных волонтеров на начало сентября 2023 г. составляет 5 млн 100 тысяч человек, около половины из которых молодые люди от 18 до 34 лет.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы QRPK-2023-0007).

В декабре 2022 г. на форуме «МыВместе» президент Российской Федерации В.В. Путин отметил, что число волонтеров в нашей стране превысило 21 млн человек, что составляет около 15% от общего населения страны. Н.В. Тарасова под волонтерством понимает добровольную, социально значимую деятельность людей, независимо от пола, возраста, расы, пола и вероисповедания, в мероприятиях, направленных на решение социальных, культурных, экономических, экологических проблем в обществе, не связанных с извлечением прибыли [7]. В Федеральном законе «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» от 11.08.1995 N 135-ФЗ (последняя редакция) отмечается, что добровольческая деятельность – добровольная социально направленная, общественно полезная деятельность, осуществляемая путем выполнения работ, оказания услуг в формах и видах, предусмотренных настоящим Федеральным законом, без получения денежного или материального вознаграждения (кроме случаев возможного возмещения связанных с осуществлением добровольческой деятельности затрат).

Самая активная часть населения – это студенчество. С каждым годом растет число студенческих волонтерских отрядов разной направленности. Смысл студенческого волонтерства заключается не только в общественной значимости, но и в формировании профессиональных компетенций, развитии «гибких» навыков, содействию самоопределению, в том числе гражданскому, у современной молодежи.

Особое значение волонтерская деятельность имеет для студентов – будущих педагогов, поскольку дает возможность осуществления практической деятельности, получения социального опыта, реализации социальных проектов и формирования личностной и гражданской позиций. При этом важным является не только само участие в добровольчестве, но и формирование навыков, которые позволят будущим педагогам впоследствии выступить организаторами волонтерской деятельности в образовательных учреждениях, а также демонстрировать свой опыт с тем, чтобы школьники получали примеры и образцы ценностного отношения, личностного выбора, самоопределения в социально значимых и смыслообразующих сферах жизнедеятельности.

Современная социально-политическая ситуация расставляет приоритеты, связанные и с воспитанием. На первое место выходит воспитание гражданственности и патриотизма. Для того чтобы педагог мог осуществлять гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения, должно произойти его собственное гражданское самоопределение. Основной целью гражданского воспитания, по мнению Э.В. Зауоровой и И.А. Макеевой, «является воспитание человека, ответственно выполняющего свой гражданский долг и понимающего, что от его действий зависит не только собственная жизнь, но и судьба близких людей, народа и государства. Гражданское воспитание формирует гражданственность – одну из ключевых компетентностей современного человека, характеризующуюся широким спектром личностных характеристик, что позволяет рассматривать данный феномен как особое свойство социально активной и самодостаточной личности, осознающей свою ответственность, место и роль в обществе» [3].

Ю.Н. Никифоров и А.Н. Скалина отмечают, что понятие «гражданственность» включает в себя: «понимание своих прав и свобод и умение использовать их на практике в рамках уважения прав и свобод других граждан, личную ответственность за свой выбор и свое поведение, действенное и критическое отношение к социальной реальности на основе свободного личного выбора, моральных убеждений и побуждений, идеалов и т. д., способность вести позитивный диалог с властью, другими гражданами и гражданскими объединениями, осознание своей гражданской идентичности» [6].

Гражданское самоопределение представляет собой сочетание нравственного, правового и политического становления личности [5]. Важными его маркерами выступают личностная зрелость, самостоятельность и ответственность, а также альтруистическая

направленность, ярким выражением которой является волонтерская деятельность как деятельность для Других, в интересах Других, зачастую за счет собственных личностных ресурсов и в ущерб собственным сиюминутным интересам. При этом в совокупности понятий, обозначающих становление гражданина, гражданское самоопределение принципиально важно для научного анализа и практического сопровождения именно потому, что предполагает постоянный выбор пути и смыслов, направление и направленность которых в последующем определяют не только позиционирование человека в сфере гражданских отношений, но в целом его самореализацию в сферах и ситуациях, где важно ответственное поведение в интересах Других и совместно с Другими (в данном контексте Д.В. Григорьев описывает позиционирование школьником себя как «гражданина семьи», «гражданина класса», «гражданина школы») [1].

М.В. Шакурова отмечает, что «факт участия в волонтерском движении рассматривался в вузе как безусловное доказательство того, что по уровню сформированности целого ряда личностно-профессиональных качеств данные студенты должны демонстрировать показатели выше, чем их сокурсники, не являющиеся членами студенческих волонтерских отрядов» [8].

И.Н. Григорьев обращает внимание на то, что специфика формирования гражданской активности у молодежи в процессе волонтерской деятельности заключается в социальном и гражданском сотворчестве, при котором деятельность молодежи направлена на создание условия для осмысления и действия по решению проблем, связанных с защитой гражданских прав, осознанием гражданского долга и ответственности; приоритет общечеловеческих ценностей; формирование навыков активного гражданского действия, социального и политического участия; развитие творческого, самостоятельного мышления; формирование умений и навыков оказания помощи другим людям [2]. В целом, понятие «волонтерство» тесно связано с формированием гражданской ответственности, поскольку одним из ключевых признаков волонтерской деятельности является добровольный выбор, являющийся отражением личной позиции человека, по отношению к государству в том числе. В основе гражданственности – осознание человеком своего места в обществе, своей ответственности за будущее своей страны, своего города, своей семьи.

Добровольчество способствует развитию следующих компетенций будущего педагога как гражданина: делать самостоятельный и ответственный выбор; быть членом организации; быть членом команды; опыт общественного самоуправления; ответственно выполнять социальные и профессиональные обязанности, реализовывать и защищать свои права [4].

В 2019 г. в Воронежском государственном университете была проведена диагностика студентов с целью доказательства того, что по уровню сформированности целого ряда личностно-профессиональных качеств студенты-волонтеры должны демонстрировать показатели выше, чем их сокурсники, не являющиеся членами студенческих волонтерских отрядов [8].

В 2023 г. мы провели новое исследование, сохранив часть вопросов из анкеты 2019 г. и добавив новый раздел, связанный с определением уровня гражданского самоопределения студентов.

Всего в исследовании приняли участие 52 студента, часть из которых состоит в Волонтерском корпусе ВГПУ и вовлечена в различные направления добровольчества, другие – не включены в данную деятельность ни в вузе, ни за его пределами. По количественному составу группы были сопоставимы, в исследовании приняли участие студенты 3 и 4 курсов.

Перейдем к анализу первой части анкеты и сравним ее результаты с данными 2019 г.

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Распределение ответов студентов на вопрос «Принимали ли Вы в течение прошедшего года участие в благотворительной или общественно-полезной деятельности?»

Вариант ответа/категория участников опроса	Волонтеры	Не принимающее участие в волонтерской деятельности
(А) да, принимал активное участие в общественно-полезной деятельности	62%	31%
(Б) совершал отдельные общественно-полезные действия	38%	63 %
(В) нет, не принимал участия в общественно-полезной деятельности	0%	6%

Стоит отметить, что по сравнению с результатами 2019 г. уменьшилось количество ответов варианта «В», ответ «А» остался на том же уровне. Возможно, это связано с положительной динамикой роста волонтеров в стране, которая была отмечена выше. События, связанные с новой коронавирусной инфекцией и Специальной военной операцией, оказали влияние на общество в целом, потребовали дополнительной консолидации и проявления гражданской позиции.

Распределение ответов на вопрос «Хотели бы Вы принять участие в деятельности, направленной на оказание кому-то помощи или улучшающей ситуацию по месту жительства?»

Вариант ответа/категория участников опроса	Волонтеры	Не принимающее участие в волонтерской деятельности
(А) да, я хочу принимать участие в оказании помощи кому-то, нуждающемуся в ней, или в работе по улучшению места жительства	58%	42%
(Б) приму участие в социально значимой работе при условии, что эта работа не будет для меня в тягость	42%	53%
(В) нет, не хочу принимать участие в бесплатном труде, так как считаю, что любой труд должен оплачиваться	0%	5%

В данном случае в среде волонтеров представлено изменение соотношения ответов «А» и «Б», но процент минимален. При этом в 2019 г. ответ «нет, не хочу принимать участие в бесплатном труде, так как считаю, что любой труд должен оплачиваться» выбрали 26% опрошенных, не являющихся членами волонтерского отряда.

Ответы на вопрос «В каких направлениях деятельности вы принимали участие в течение прошлого года?» у волонтеров распределились следующим образом:

- участие в работе волонтерских отрядов университета (75%);
- участие в деятельности молодежных организаций города (54%);
- участие в экологических акциях (37%);
- участие в благоустройстве микрорайона (17%);
- оказание помощи детям-сиротам (17%);
- оказание помощи детям-инвалидам (12%).

У студентов, не являющихся членами волонтерских отрядов, 4 ответа (участие в работе волонтерских отрядов университета, участие в деятельности молодежных организаций города, участие в экологических акциях, участие в благоустройстве микрорайона) набрало примерно одинаковое количество процентов: от 28% до 34%.

В 2019 г. студенты-волонтеры выбрали «участие в экологических акциях» (85%), «участие в благоустройстве микрорайона» (35,7%). «Участие в работе волонтерских отрядов университета» также выбрали 35%, что на 40% ниже, чем в 2023 г. Это можно объяснить тем, что за последние годы увеличилось внимание к воспитательной работе в высших учебных заведениях и существенно увеличилось количество волонтерских отрядов.

При этом по-прежнему малое число выборов получили такие профессионально важные направления деятельности, как оказание помощи детям-сиротам и оказание помощи детям-инвалидам.

Распределение ответов на вопрос «Нужно ли помогать другим людям и тем, кто в этом нуждается?»

Вариант ответа/категория участников опроса	Волонтеры	Не принимающее участие в волонтерской деятельности
(А) да, людям нужно оказывать помощь, ведь и мне тоже когда-то может понадобиться чужая помощь	92%	100%
(Б) можно иногда оказать помощь другим, если она не будет меня тяготить	8%	0%
(В) нет, каждый должен сам о себе заботиться	0%	0%

Как и в 2019 г., ответ «В» не выбрал никто из респондентов. А вот ответ «Б» выбрали 28% волонтеров и 31% не принимающих участие в волонтерской деятельности.

Результаты ответа на представленный вопрос 2023 г. можно объяснить не всегда эффективным уровнем волонтерского менеджмента. К сожалению, координаторы волонтерской деятельности не всегда дают возможность волонтерам осознать и почувствовать свой вклад и значимость при решении социально значимых проблем.

Далее следовал блок вопросов, посвященный гражданскому самоопределению. Представим результаты в виде табл. на с. 91.

Подводя итоги анкетирования, отметим, что, исходя из анализа результатов 2-х групп студентов (волонтеров и студентов, не являющихся волонтерами), можно сделать вывод о более высокой степени гражданского самоопределения студентов-волонтеров. Эта группа студентов проявляет большую социальную активность, интересуется историческим прошлым своей страны, следит за культурными событиями, в большей степени осведомлена о своих гражданских правах и обязанностях гражданина РФ, имеет более выраженную гражданскую позицию.

Таким образом, волонтерство является важным ресурсом гражданского самоопределения будущего педагога, но существует ряд условий, соблюдение которых способствует этому процессу: включение в трудовую волонтерскую деятельность как основа формирования гражданственности; принятие и осознание обществом важности добровольчества в решении социально значимых проблем; наличие координатора волонтерской деятельности и организация психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения студентов; организация признания деятельности волонтеров и демонстрация значимости каждого субъекта волонтерской деятельности; формирование культуры волонтерства, основанной на духовно-нравственных ценностях; организация многовекторной коммуникации студентов в процессе волонтерской деятельности; отказ от формализма в организации волонтерской деятельности; организация рефлексии; осуществление обмена опытом между начинающими и опытными волонтерами.

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Результаты анкетирования студентов на тему гражданского самоопределения

Вопрос анкеты/категория участников опроса	Волонтеры	Не принимающее участие в волонтерской деятельности
«Должен ли гражданин лично участвовать в преобразованиях на благо сограждан?»	(А) «да, должны, ведь каждый гражданин несет ответственность за происходящее в стране» – 70% (Б) «граждане могут принимать участие в отдельных мероприятиях: субботники, воскресники, митинги» – 30% (В) «нет, граждане не должны лично участвовать в преобразованиях на благо сограждан, это обязанности государства» – 0%	(А) «да, должны, ведь каждый гражданин несет ответственность за происходящее в стране» – 53% (Б) «граждане могут принимать участие в отдельных мероприятиях: субботники, воскресники, митинги» – 30% (В) «нет, граждане не должны лично участвовать в преобразованиях на благо сограждан, это обязанности государства» – 0%
«Интересуюсь историческим прошлым родного народа, рассказываю об этом другим, берегу сохранившиеся исторические памятники родного народа»	54%	32%
«Уважаю старших, не терплю неуважительного отношения к ним со стороны других»	«да» – 66% «скорее да» – 29%	«да» – 52% «скорее да» – 36%
«Буду работать только в России, ни при каких условиях не уеду из страны»	«да» – 51% «скорее да» – 20%	«да» – 43% «скорее да» – 25%
«Стараюсь проявлять свою гражданскую позицию»	«всегда» – 33%	«всегда» – 10%
«Считаю, что Россия обладает достаточным потенциалом для статуса великой мировой державы»	96%	79%
«Знаю основные гражданские права и обязанности граждан РФ»	«да» – 71% «частично» – 29%	«да» – 42% «частично» – 68%
«Активно отстаиваю свои гражданские права»	85%	78%
«В спорной ситуации поступлю в соответствии с интересами своего государства»	«да» – 34% «скорее да» – 50%	«да» – 21% «скорее да» – 63%
«Слежу за культурными событиями своей страны»	«да» – 58% «скорее да» – 17%	«да» – 31% «скорее да» – 42%

Список литературы

1. Григорьев Д.В. Школа формирует у детей российскую идентичность // Народное образование. 2015. № 1. С. 173–177.
2. Григорьев И.Н. Потенциал волонтерского движения в воспитании гражданской активности молодежи [Электронный ресурс] // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 10(138). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-volonterskogo-dvizheniya-v-vospitanii-grazhdanskoj-aktivnosti-molodezhi> (дата обращения: 05.09.2023).
3. Зауторова Э.В., Макеева И.А. Гражданственность как междисциплинарная категория и интегративная характеристика личности [Электронный ресурс] // Пенитенциарная наука. 2016. № 3(35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanstvennost-kak-mezhdistsiplinarnaya-kategoriya-i-integrativnaya-harakteristika-lichnosti> (дата обращения: 08.09.2023).
4. Мазниченко М.А., Папазян Г.С. Воспитание студента-волонтера как субъекта гражданских правоотношений // Образовательные технологии. 2020. № 1. С. 91–103
5. Мартынович Т.А. Спирина В.И. Понятие гражданского самоопределения в психолого-педагогической литературе // Перспективы науки – 2017: Материалы VII Международного за-

очного конкурса научно-исследовательских работ, Казань, 24 ноября 2017 года. Казань, 2017. С. 247–250. Т. 1.

6. Никифоров Ю.Н., Скалина А.Н. О понятии «гражданственность» [Электронный ресурс] // Известия Алтайского государственного университета. 2007. № 4-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-grazhdanstvennost-2> (дата обращения: 01.09.2023).

7. Тарасова Н.В. Волонтерская деятельность как историко-педагогический феномен [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskaya-deyatelnost-kak-istoriko-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 10.09.2023).

8. Шакурова М.В. Влияние «Иллюзорной причинности» на качество подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2. № 1(58). С. 62–75. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-illyuzornoj-prichinnosti-na-kachestvo-podgotovki-buduschih-pedagogov-k-vospitatelnoj-deyatelnosti> (дата обращения: 10.09.2023).

* * *

1. Grigor'ev D.V. Shkola formiruet u detej rossijskuyu identichnost' // Narodnoe obrazovanie. 2015. № 1. S. 173–177.

2. Grigor'ev I.N. Potencial volonterskogo dvizheniya v vospitanii grazhdanskoj aktivnosti molodezhi [Elektronnyj resurs] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2014. № 10(138). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-volonterskogo-dvizheniya-v-vospitanii-grazhdanskoj-aktivnosti-molodezhi> (дата обращения: 05.09.2023).

3. Zautorova E.V., Makeeva I.A. Grazhdanstvennost' kak mezhdisciplinarnaya kategoriya i integrativnaya harakteristika lichnosti [Elektronnyj resurs] // Penitenciarная наука. 2016. № 3(35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanstvennost-kak-mezhdistsiplinarnaya-kategoriya-i-integrativnaya-harakteristika-lichnosti> (дата обращения: 08.09.2023).

4. Maznichenko M.A., Papazyan G.S. Vospitanie studenta-volontera kak sub»ekta grazhdanskih pravootnoshenij // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2020. № 1. S. 91–103

5. Martynovich T.A. Spirina V.I. Ponyatie grazhdanskogo samoopredeleniya v psihologo-pedagogicheskoj literature // Perspektivy nauki – 2017: Materialy VII Mezhdunarodnogo zaochnogo konkursa nauchno-issledovatel'skih rabot, Kazan', 24 noyabrya 2017 goda. Kazan', 2017. S. 247–250. Т. 1.

6. Nikiforov Yu.N., Skalina A.N. O ponyatii «grazhdanstvennost'» [Elektronnyj resurs] // Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2007. № 4-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-grazhdanstvennost-2> (дата обращения: 01.09.2023).

7. Tarasova N.V. Volonterskaya deyatelnost' kak istoriko-pedagogicheskiy fenomen [Elektronnyj resurs] // Pedagogическое образование в России. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskaya-deyatelnost-kak-istoriko-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 10.09.2023).

8. Shakurova M.V. Vliyanie «Illyuzornoj prichinnosti» na kachestvo podgotovki buduschih pedagogov k vospitatel'noj deyatelnosti [Elektronnyj resurs] // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. Т. 2. № 1(58). S. 62–75. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-illyuzornoj-prichinnosti-na-kachestvo-podgotovki-buduschih-pedagogov-k-vospitatelnoj-deyatelnosti> (дата обращения: 10.09.2023).



Volunteering activities as the resource of the civic self-determination of future teachers

The article deals with the potential of the volunteering activities in the process of the civic self-determination of the students of the pedagogical university. The conducted questionnaire of two groups of students (volunteers and students, having no concern of the volunteering activities) substantiates the proposition of the influence of volunteering on the civic self-determination of the future teachers. There are specified the pedagogical conditions of the influence of the volunteering activities on the civic self-determination of the students.

Key words: *volunteering activities, civilization, self-determination, civic self-determination.*

(Статья поступила в редакцию 15.08.2023)

**Л.П. ОВЧИННИКОВА,
В.Н. МИХЕЛЬКЕВИЧ,
Е.В. ПОДДУБНЫЙ**

Самара

**ЭКСПЕРТНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО НАУЧНОМУ ОБОСНОВАНИЮ
СОВОКУПНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЭКСПЛУАТАЦИОННО-СЕРВИСНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТЕХНИКУМА**

Представлены результаты экспериментальных исследований авторов по научному обоснованию совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций, формируемых у студентов железнодорожного техникума, обучающихся по специальности «Автоматика и телемеханика на железнодорожном транспорте». Показано, что формирование эксплуатационно-сервисных компетенций обуславливается развитием и обновлением материально-технической базы службы железнодорожной автоматики и телемеханики.



Ключевые слова: *студенты, экспертные исследования, эксплуатационно-сервисные компетенции.*

Введение. Железнодорожный транспорт нашей страны – ведущая и динамично развивающаяся отрасль народного хозяйства. Динамика, масштабы и сферы все возрастающей инновационной деятельности коллектива ученых и специалистов железнодорожного транспорта легко усматриваются и образно воспринимаются при знакомстве с «Стратегией развития холдинга “РЖД” на период до 2030 года» [10]. В соответствии с этой концепцией строятся скоростные железные дороги, создаются новые высокоскоростные локомотивы и пассажирские комфортабельные вагоны, создаются высокоинтеллектуальные цифровые станции. Все в больших масштабах разрабатываются и вводятся в эксплуатацию технические объекты систем автоматики и телемеханики, базирующиеся на использовании интегральных микросхем. При этом техника-специалистам со средним профессиональным образованием по специальности «27.02.03 “Автоматика и телемеханика на транспорте (железнодорожный транспорт)”» [12] в рамках своих должностных обязанностей [6] во все больших масштабах приходится выполнять работы по обслуживанию, диагностированию, наладке и ремонту технических объектов автоматики и телемеханики, разработанных с использованием интегральных микросхем. Поэтому симбиоз освоенных студентами знаний, умений и навыков выполнения диагностики, наладки и ремонта технических объектов на основе использования моделей поведения и профессионально значимых качеств именуется эксплуатационно-сервисными компетенциями [7].

В этих условиях в настоящее время возникло существенное социально-дидактическое противоречие между назревшей потребностью в формировании у студентов железнодорожного транспорта, обучающихся по специальности «27.02.03 “Автоматика и телемеханика на транспорте” (железнодорожный транспорт)», совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций и недостаточным уровнем разработанности теоретико-методологических положений по практической разработке технологии формирования у студентов профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций, в частности, между большим числом предварительно разработанных вариантов компонентов совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций и практической необходимостью научно обоснованного выбо-

ра трех из шести минимально достаточных информативно-оптимальных компонентов эксплуатационно-сервисных компетенций, которыми должны обладать студенты – выпускники железнодорожного техникума.

Поэтому целью данного исследования авторы избрали научное обоснование совокупности эксплуатационно-сервисных компетенций с использованием метода экспертных оценок у студентов железнодорожного техникума, обучающихся по специальности «27.02.03 “Автоматика и телемеханика на транспорте” (железнодорожный транспорт)» [12].

Методы и материалы исследования. При выполнении исследований авторы полагались на базовые теоретико-методологические положения современной отечественной психолого-педагогической науки в области проектирования и исследования педагогических систем и инновационных технологий, используя методы компаративного анализа и педагогической квалиметрии [1–5].

В наших исследованиях [7] были разработаны и сформулированы совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций специалиста среднего профессионального образования/студента-выпускника техникума железнодорожного транспорта. При этом разработанные компетенции имеют следующую трактовку – совокупность профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций студента железнодорожного техникума, обучающегося по специальности «27.02.03 “Автоматика и телемеханика на транспорте” (железнодорожный транспорт)»:

- его владение знаниями и умениями, владение навыками обслуживания, диагностики, наладки и ремонта станционных технических объектов железнодорожной автоматики, базирующейся на использовании элементов интегральных микросхем;
- его владение знаниями и умениями, владение навыками обслуживания, диагностирования, наладки и ремонта технических объектов автоматики подвижного состава железнодорожного транспорта, базирующихся на использовании элементов интегральных микросхем;
- его владение знаниями и умениями, владение навыками обслуживания, диагностирования, наладки и ремонта технических объектов железнодорожной телемеханики, базирующейся на использовании элементов интегральных микросхем.

Научное обоснование смысла/целесообразности содержания и структуры разработанной и представленной выше совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций студентов железнодорожного транспорта осуществим с использованием метода экспертных исследований [4; 5].

В качестве экспертов были приглашены и приняли участие руководители и высококвалифицированные специалисты предприятий и учреждений железнодорожных узлов Самары и Саратова, опытные преподаватели Саратовского и Самарского железнодорожных техникумов, ученые и опытные преподаватели Самарского государственного университета путей сообщения (общей численностью 101 человек). Из числа этих экспертов были образованы две экспертные группы ЭГ-1 и ЭГ-2. В первую группу экспертов вошли руководители и высококомпетентные специалисты дистанции, сигнализации и связи Саратовского отделения Приволжской железной дороги – филиала «ОАО РЖД», пассажирского вагонного депо, эксплуатационного депо Саратов-пассажирский, Саратовской дистанции пути – Приволжской дирекции инфраструктуры – филиала «ОАО РЖД» (численностью 52 человека). Вторую экспертную группу ЭГ-2 составили: ученые, профессора, доценты и преподаватели Самарского государственного университета путей сообщения, опытные преподаватели Саратовского и Самарских техникумов железнодорожного транспорта – филиалов СамГУПС (численностью 49 человек). Экспертов попросили высказать свое мнение о целесообразности упреждающего формирования во время обучения в техникуме совокупности эксплуатационно-сервисных компетенций

и дать свою оценку важности. Установлена следующая трехуровневая шкала важности формирования совокупности эксплуатационно-сервисных компетенций:

- ВВ – весьма высокая важность и целесообразность упреждающего формирования у студентов железнодорожного техникума совокупности эксплуатационно-сервисных компетенций;
- В – высокая важность и целесообразность упреждающего формирования у студентов совокупности эксплуатационно-сервисных компетенций;
- Н – не обязательно, не целесообразно, поскольку выпускники железнодорожного техникума в процессе последующей своей профессиональной деятельности смогут самостоятельно освоить и сформировать совокупность профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций.

Свою оценку важности формирования совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций эксперты вписывают в специально разработанную для них анкету на бумажном носителе. Сводные данные экспертов по важности формирования у студентов совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций, полученные в результате статистической обработки экспертных анкет, представлены в табл. ниже. Экспертные данные этих исследований свидетельствуют, что 95% экспертов считают весьма важным (71 человек), важным (25 человек) и целесообразным формирование у студентов железнодорожного техникума, обучающихся по специальности «Автоматика и телемеханика (железнодорожный транспорт)» совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций.

Сводные данные экспертных оценок по уровням важности формирования у студентов совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций

Уровни важности формирования у студентов совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций	Число оценок по уровням важности	
	Группа ЭГ-1 (52 чел.)	Группа ЭГ-2 (49 чел.)
ВВ – весьма высокая важность	40	31
В – высокая важность	8	17
Н – необязательно	1	4

Такие весьма высокие количественные и качественные результаты экспертных исследований являются методологическим основанием признания в первом приближении научной обоснованности совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций студентов железнодорожного техникума, обучающихся по специальности «Автоматика и телемеханика (железнодорожный транспорт)», что, кстати говоря, согласуется с аналогичным опытом экспертных обоснований профессиональных компетенций, отраженных в научных трудах доктора педагогических наук, профессора Н.А. Тимашук [11], кандидата экономических наук, доцента Т.Я. Данелян [1], доктора экономических и технических наук, профессора А.И. Орлова [5].

Для подтверждения объективности оценивания экспертами важности формирования у студентов железнодорожного техникума совокупности профессиональных

эксплуатационно-сервисных компетенций проверили данные, приведенные в табл. на с. 95, на их соответствие критерию хи-квадрат Пирсона [4, с. 52].

Заключение.

1. Представлена разработанная авторами методика организации и проведения экспертных исследований по оцениванию важности и целесообразности формирования у студентов железнодорожного техникума, обучающихся по специальности «27.02.03 «Автоматика и телемеханика на транспорте» (железнодорожный транспорт)», совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций.

2. Экспертами по оцениванию важности и целесообразности формирования у студентов железнодорожного техникума, обучающихся по специальности «Автоматика и телемеханика на транспорте», являлись руководители и высококвалифицированные специалисты-производственники предприятий железнодорожного транспорта (ЭГ-1), ученые и ведущие преподаватели Самарского государственного университета путей сообщения (ЭГ-2).

3. Высокие количественные и качественные результаты экспертных исследований являются методологическим основанием признания в первом приближении научной обоснованности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенций студентов железнодорожного техникума.

Список литературы

1. Данелян Т.Я. Формальные методы экспертных оценок // Прикладная информатика. 2015. № 1. С. 183–187.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие. М., 2012.
3. Новиков А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики. М., 2010.
4. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М., 2004.
5. Орлов А.И. Организационно-экономическое моделирование. Теория принятия управленческих решений: учеб. М., 2018.
6. Отраслевой стандарт профессиональных квалификаций корпорации ОАО «Российские железные дороги». [Электронный ресурс]. URL: <https://company.rzd.ru/ru/9353> (дата обращения: 02.05.2023).
7. Поддубный Е.В., Овчинникова Л.П. Проблема формирования у студентов железнодорожного техникума совокупности профессиональных эксплуатационно-сервисных компетенция // Транспортная наука и инновации: Материалы международной научно-практической конференции, Самара, 01–02 июня 2023 года. Самара, 2023. С. 169–171.
8. Психология и педагогика высшей школы: учеб. пособие для вузов / И.В. Охременко и др.; под ред. И.В. Охременко. М., 2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://urait.ru/bcode/515066> (дата обращения: 12.01.2023).
9. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под. ред. Н.В. Бордовской. М., 2018.
10. Стратегия развития холдинга «РЖД» на период до 2030 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/19759> (дата обращения: 02.05.2023).
11. Тимащук Н.А. Концепция формирования конкурентоспособного инженера как стратегия образовательной политики технических университетов: дис. ... д-ра пед. наук. Самара, 2019.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования подготовки специалистов по специальности 27.02.03 Автоматика и телемеханика на транспорте (железнодорожном транспорте). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71907182/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 12.01.2023).

1. Danelyan T.Ya. Formal'nye metody ekspertnyh ocenok // Prikladnaya informatika. 2015. № 1. S. 183–187.
2. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskikh issledovanij: ucheb. posobie. M., 2012.
3. Novikov A.M. Osnovaniya pedagogiki: posobie dlya avtorov uchebnikov i prepodavatelej pedagogiki. M., 2010.
4. Novikov D.A. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyah (tipovye sluchai). M., 2004.
5. Orlov A.I. Organizacionno-ekonomicheskoe modelirovanie. Teoriya prinyatiya upravlencheskih reshenij: ucheb. M., 2018.
6. Otrasevoj standart professional'nyh kvalifikacij korporacii OAO «Rossijskie zheleznye dorogi». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://company.rzd.ru/ru/9353> (data obrashcheniya: 02.05.2023).
7. Poddubnyj E.V., Ovchinnikova L.P. Problema formirovaniya u studentov zheleznodorozhnogo tekhnikuma sovokupnosti professional'nyh ekspluatacionno-servisnyh kompetenciya // Transportnaya nauka i innovacii: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Samara, 01–02 iyunya 2023 goda. Samara, 2023. S. 169–171.
8. Psihologiya i pedagogika vysshej shkoly: ucheb. posobie dlya vuzov / I.V. Ohremenko i dr.; pod red. I.V. Ohremenko. M., 2023. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://urait.ru/bcode/515066> (data obrashcheniya: 12.01.2023).
9. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: ucheb. posobie / pod. red. N.V. Bordovskoj. M., 2018.
10. Strategiya razvitiya holdinga «RZhD» na period do 2030 goda. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/19759> (data obrashcheniya: 02.05.2023).
11. Timashchuk N.A. koncepciya formirovaniya konkurentosposobnogo inzhenera kak strategiya obrazovatel'noj politiki tekhnicheskikh universitetov: dis. ... d-ra ped. nauk. Samara, 2019.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya podgotovki specialistov po special'nosti 27.02.03 Avtomatika i telemekhanika na transporte (zheleznodorozhnom transporte). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71907182/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 12.01.2023).



The expert studies of the scientific substantiation of the complex of the professional exploitation and service competencies of the students of the railway technical school

The article deals with the results of the experimental studies of the authors of the scientific substantiation of the complex of the professional exploitation and service competencies, that the students of the railway technical schools, training on the specialty “Automation and telemechanics at the railway transport”, acquire. It is demonstrated that the formation of the exploitation and service competencies is supported by the development and the renewal of the material and technical basis of the service of the railway automation and telemechanics.

Key words: *students, expert studies, exploitation and service competencies.*

(Статья поступила в редакцию 14.09.2023)

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С КЕЙС-МЕТОДОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Описана разработка кейса “Medicine”, предназначенного для изучения студентами языковых специальностей. Моделируется проблемная ситуация, описывается поэтапная технология работы с кейсом с учетом подобранных текстовых, видео- и аудиоматериалов, рассматриваются преимущества применения кейсов в процессе обучения всем видам речевой деятельности.



Ключевые слова: кейс, проблемная ситуация, виды речевой деятельности, предтекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап.

Согласно приказу Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» обучение студентов по данному направлению должно быть направлено на формирования компетенций, позволяющих им осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде, осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке.

Развитие заявленных качеств личности, формирование необходимых умений во многом зависят от выбранных методов и приемов обучения. Кейс-технология, или метод «case study», наиболее соответствует вышеперечисленным условиям.

Кейс – метод анализа ситуаций. «Суть его в том, что студенту предлагают осмыслить жизненную ситуацию, описание которой в равной мере отражает какую-либо практическую проблему и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы» [4, с. 12].

Действия кейса могут быть предложены в описании, в таком случае обучающимся необходимо спрогнозировать возможные последствия и оценить эффективность. Действия также могут быть предложены в качестве способа разрешения проблемы.

Процесс обучения с использованием кейс-метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе достаточно адекватное отражение реальной действительности и вариативность обучения.

В основу классификации кейсов могут быть положены различные признаки. По уровню сложности кейса Л.К. Гейхман различает [3, с. 27]:

- иллюстративные учебные ситуации, направленные на обучение алгоритму принятия решения на определенном практическом примере;
- учебные ситуации – кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы;
- учебные ситуации – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных;

• прикладные упражнения, представляющие собой конкретные сложившиеся ситуации, требующие поиска выхода из них.

По целям и задачам выделяют следующие типы кейсов [2, с. 77]:

- обучающие анализу и оценке;
- обучающие решению проблем и принятию решений;
- иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

Н. Федянин и В. Давиденко приводят следующую классификацию кейсов [7, с. 52]:

• структурированный (highly structured) кейс, в котором приводится минимальное количество дополнительной информации; в процессе работы над кейсом студенту необходимо применить определенную модель или формулу; у задач этого типа существует оптимальное решение;

• маленькие наброски (short vignettes) – небольшие по объему кейсы (1–12 страниц); в них содержатся только ключевые понятия, что требует при их решении опоры на собственные знания студентов;

• большие неструктурированные кейсы (long unstructured cases) объемом до 50 страниц – самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода; информация в них дается очень подробная, в том числе и совершенно ненужная; самые необходимые для разбора сведения, наоборот, могут отсутствовать; ученик должен распознать такие «подвохи» и справиться с ними;

• первооткрывательские кейсы (ground breaking cases), при разборе которых от учеников требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, при этом учащиеся выступают в роли исследователей.

Технология работы с кейсом состоит из следующих этапов [1, с. 147]:

- 1) знакомство с коммуникативной ситуацией, ее особенностями;
- 2) выделение основной проблемы (проблем), выделение персоналий, которые могут реально воздействовать на ситуацию;
- 3) предложение концепций или тем для «мозгового штурма»;
- 4) анализ последствий принятия решения;
- 5) решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов последовательности действий [5, с. 64].

Чаще всего кейсы представляются в печатном виде или на электронных носителях. Учитель/преподаватель выступает в роли организатора и участника совместной детальности, направляя действия обучающихся, создавая образовательную среду [6, с. 216]. Главной задачей преподавателя является разработка самого кейса, предполагающая подбор соответствующего реального материала, моделирование проблемной ситуации, отражающей комплекс знаний, умений и навыков, которыми обучающимся нужно овладеть.

Деятельность преподавателя по созданию и внедрению в образовательный процесс кейс-метода проходит две фазы. Первая фаза – фаза творческой работы над созданием кейса и вопросов для его анализа, подготовка методического обеспечения для самостоятельной работы студентов и для проведения самого занятия. Вторая фаза работы преподавателя предполагает раздачу материала, выступление со вступительным словом, организацию работы в малых группах, ведение дискуссии, оценку деятельности обучающихся, выступление с заключительным словом. Роль преподавателя состоит в направлении беседы или дискуссии с помощью проблемных вопросов, в контроле времени работы, в вовлечении всех учащихся группы в процесс анализа кейса.

Применение кейс-технологии видится целесообразным на заключительном этапе изучения темы, в рамках которого осуществляются активные виды речевой деятель-

ности (письма и говорения) посредством изученных на прошлых занятиях языковых средств.

В рамках данной работы был разработан исследовательский кейс для студентов 2-го курса специальности 44.03.01 «Иностранный язык (английский), Иностранный язык (немецкий)», обучающихся английскому языку. Кейс является завершающим этапом изучения разделов «Виды болезней и способы их лечения», «Медицина», «Направления в медицине».

Был разработан следующий порядок работы над кейсом:

I. Организационная часть, на которой осуществляется предварительная беседа о необходимости поддержания своего здоровья, знакомство с учебной ситуацией:

“Two weeks ago, the patient with scoliosis and insomnia made an appointment with a doctor. Last month she had her spine X-rayed, then she underwent treatment for her disease that included analgesic pills and anti-inflammatories, but still feels slight pain in her back and has sleep problems. Suggest the way she should be treated and examined”.

II. Мотивационный этап, заключающийся в делении на группы, предварительном обсуждении. На данном этапе студенты выполняют в группах следующие задания:

1. Обсуждают значения слов и выражений, относящихся к теме исследования:

«Discuss the meaning of the following words/word combinations with your groupmates and put the explanations down:

Physician / pharmacy / be hesitant to try / trials / immune system / focus on / remedies / incorporate / ward off / treat symptoms / FDA / fall short».

2. Далее в ходе коллективного обсуждения обучающиеся выделяют наиболее существенные факторы, влияющие на выбор стратегии лечения, отмечают их и аргументируют свой выбор:

“What do you think the main factors determining the choice of therapy are? Rank the following in order and discuss in the group. Come to the mutual decision:

- _____ chronic diseases;
- _____ drug strength;
- _____ presence of the medicine in local pharmacies;
- _____ health facilities;
- _____ cost of medication;
- _____ recommendation of WHO;
- _____ age and gender;
- _____ therapies interaction”.

3. В группах изучают статьи интернет-источников “Physical examination” [9] и “Complementary vs. Alternative Medicine: What’s the Difference?” [12] и лексические единицы (“medicine”, “drug”, “medication”, “preparation”, “medicament”, “remedy”, “a cold medicine”, “a medicine for a cold”, “cold remedies”, “to prescribe medication”, “to give a prescription”, “to take medicines”, “to take a pill”, “to take aspirin”, “pill”, “tablet”, “powder”, “drops”, “syrup”, “spray”, “ointment”, “cream”, “analgesic”, “antacid”, “antibiotic”, “anti-inflammatory”, “tranquillizer”, “laxative”, “decongestant”, “antiseptic”, “antibacterial spray”, “rubbing alcohol”, “iodine”, “to examine”, “to diagnose”, “to treat”, “examination”, “diagnosis”, “treatment”, “physical examination”, “to be examined by a doctor”, “to have a checkup”, “blood test”, “urine test”, “X-ray”, “electrocardiogram”, “to take a temperature”, “to take a blood test”, “to take an X-ray”, “to measure weight and height”, “to measure blood pressure”, “to check the pulse”, “check your pulse rate”, “to take the patient’s pulse”, “to count the pulse”, “to count the heartbeats”) и структурируют материал в форме “mind-map”, записывая лексические единицы в разные категории:

“Study the materials on the topic “Medicine” given below and write down all of the different words you associate with the word “medicine”. Share your words with your partners and talk about

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

them. Together, put the words into different categories (ex. “Tests and Analysis”, “Types of medicine” etc.) in the form of some mind-map”.

III. Работа с текстом включает три этапа:

1. На предтекстовом этапе происходит предвосхищение материала, снятие лексических затруднений:

a) студенты прогнозируют содержание текста и выполняют задание типа “true/false”:

“Look at the statements of the article “Conventional medicine vs. Alternative Medicine” and guess whether these sentences are true (T) or false (F):

1. The article tells that it is impossible to combine alternative medicine and conventional one.
2. The study in the article main difference between traditional medicine and alternative.
3. No doctors adhere to alternative medicine principles.
4. Alternative medicine focuses on treatment of symptoms.
5. The main idea to ward off disease is to kill bacteria.
6. Many people suspect that alternative medicine hasn't been approved by the FDA.
7. Conventional medicine is more expensive that alternative one.
8. Conventional medicine may address individual needs»;

d) обучающиеся выполняют упражнение на синонимическое соответствие лексических единиц, относящихся к изучаемой теме: “Match the following synonyms from the article”:

Text vocabulary	Synonyms
focus on physician ward off pharmacy trial fall short remedy incorporate treat symptom	prevent chemist concentrate fail doctor examination sign medication cure integrate

c) участники выполняют задание на сопоставление фраз из текста, обращая внимание на смысловую и лексическую сочетаемость единиц: “Match the following phrases from the article”:

Beginnings	Endings
1) focuses on 2) symptoms are addressed 3) It falls short in 4) medicine is based on 5) be hesitant 6) It's less expensive to seek and 7) to incorporate both 8) to ward off 9) medicine treats 10) an emphasis	1) addressing the entire health of the patient 2) to try alternative medicine 3) research, lab experiments, and trials 4) cause and prevention 5) with drug and surgery 6) to use natural or alternative remedies 7) symptoms and problems 8) traditional and alternative medicine together 9) disease 10) to strengthen the immune system

2. Текстовый этап заключается в прочтении текста “Conventional medicine vs. Alternative”, приведенного на сайте “The Coup Marketing” [11], и ответа на вопросы: “What the difference between conventional and alternative medicine?”, “On what do they focus?”, “Can they be combined?”.

3. На послетекстовом этапе обучающиеся в группах в течение 3 минут составляют вопросы на основе информации, заключенной в тексте, выбирают 5 наиболее интересных вопросов и обмениваются карточками с составленными вопросами с представителями другой группы. После получения карточки с вопросами обучающиеся в течение 3 минут обсуждают возможные ответы и аргументируют их:

“Look back at the article and write down some questions you would like to ask the class about the text. Share your questions with other partners and choose the best 5 to write them down on the card and give it to students of the other group. Answer the questions”.

IV. На этапе изучения материала и его структуризации обучающимся предлагается просмотр видео “Conventional Medicine: Strengths and Weaknesses” [8] и прочтение статьи о преимуществах и недостатках разных видов медицины “Pros and Cons of Alternative Medicine, Modern Medicine and Traditional Medicine” [10]. В группах обучающиеся составляют сравнительную таблицу сильных и слабых сторон альтернативной и традиционной медицины и выступают с результатом своей работы:

“Study the materials given below. Compare and analyze advantages and disadvantages of conventional and alternative medicine. Draw the table with pros and cons of conventional and alternative medicine. Get ready to represent the results of your work in public”.

V. Презентация студентами решения проблемной ситуации, аргументирование предложенных вариантов после изучения, систематизации всего изученного материала. Обучающиеся, работая в группах, на основании всего изученного предлагают стратегию лечения для женщины, диагноза которой описаны в ситуации. Студенты заполняют карту пациентки, прописывают лечение, а затем аргументируют свой выбор. В процессе выступления с предложенным лечением участники другой группы могут задавать вопросы, на которые могут отвечать все студенты группы:

“Having studied different types of medicine and examination, analyzed their advantages and disadvantages, made your own conclusions, suggest the way of treatment of the woman and fill her treatment record. In a group be ready to explain your choice of therapy and answer the questions”.

VI. На этапе обобщения результатов преподаватель подводит итоги, оценивает работу обучающихся по критериям, полученным ими до начала занятия, а также задает подготовить сообщение с презентацией по одному из видов альтернативной медицины:

“Choose one of the branches of alternative medicine, search the Internet and find out more about this type. Share the results of your discovery in the form of presentation”.

Применение кейс-технологии в процессе обучения студентов языковых специальностей имеет ряд преимуществ. Работа над кейсом предполагает организацию командного/группового сотрудничества, ориентируя обучающихся на коммуникацию на языке.

Существенным преимуществом кейс-технологии является наличие разных источников информации, необходимых обучающимся в процессе выполнения заданий. В ходе изучения предоставленных материалов обучающиеся, работая в группах, приходят к собственным выводам, а не получают конечный итог в готовой форме. Более того, ситуация, продемонстрированная перед началом работы над кейсом, имеет практическую ориентированность и обеспечивает связь теории и практики.

Работа над кейсом носит творческий характер, подразумевающий коллективный характер деятельности и формирующий навыки отстаивания и аргументирования своей точки зрения, уважительного отношения к мнениям других участников, построения причинно-следственных связей.

Целью кейса является выработка обучающимися собственной стратегии решения проблемной ситуации, что исключает наличие правильного или неправильного вариантов ответа. Данный факт создает наиболее благоприятные условия для высказывания каждого участника группы, позволяя всем сделать предположение/выдвинуть идею.

Кейс-технология позволяет охватить все виды речевой деятельности: аудирование (просмотр учащимися видеоролика), чтение (работа над статьями на сайтах), письмо (написание стратегии лечения, составление анализа различных видов медицины), говорение (монологическая речь – презентация коллективных результатов, диалогическая речь – обсуждение в группах).

Стоит также отметить, что метод кейсов применим в том случае, когда обучающиеся уже имеют представление об изучаемой теме, в достаточной степени владеют лексическими единицами. Возможность использования данной технологии ограничена ее спецификой и предполагает организацию работы в таком виде на конечном этапе изучения темы.

Кейс требует энергозатратной подготовки преподавателя, выделяющего большой временной пласт на поиск материалов, составление заданий, выделение критериев оценивания, поиск/составление проблемной ситуации, форму представления кейса. Особой щепетильности требует оценивание активности каждого обучающегося, его вклада в общую работу группы, степени усвоения им знаний, сформированности навыков и развития умений.

Однако кейс-технология предоставляет широкие возможности для ее включения и адаптирования для любой отрасли знания, под любое тематического содержание. Кейс позволяет разнообразить форму проведения занятий, избежать монотонности и выполнения единообразных упражнений, тем самым повысить мотивацию студентов к обучению.

Список литературы

1. Беспалова С.В., Кармишина Я.А. Основные этапы работы с кейс-методом в практике преподавания английского языка // *Инновационная наука*. 2016. № 11-2. С. 146–148.
2. Бирюков В.В. Использование кейс-технологии при обучении английскому языку // *Предметная и методическая компетентность как важнейшая составляющая профессионального мастерства преподавателя иностранного языка: материалы II общеуниверситет. семинара*; Минск, 26 марта 2015 г. / редкол.: А.В. Торхова и др.; отв. ред. В.П. Скок. Минск, 2015. С. 75–79.
3. Гейхман Л.К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода // *Материалы II Международной научно-практической конференции* (Пермь, 6–8 февраля 2007 г.). Пермь, 2006. С. 25–32.
4. Земскова А.С. Использование кейс-метода в образовательном процессе // *Совет ректоров*. 2008. № 8. С. 12–16.
5. Титова Н.Л. «Базисный» кейс-метод: основы и практика использования // *Бизнес-образование*. 1999. № 2(3). С. 100.
6. Федоринова З.В. Использование case-study в организации образовательной деятельности студентов // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2010. № 1-1(5). С. 215–218.
7. Федянин Н. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? // Н. Федянин, В. Давиденко // *Обучение за рубежом*. 2000. № 7. С. 52–55.
8. Conventional Medicine: Strengths and Weaknesses. [Electronic resource]. URL: <https://youtu.be/oKeuVTJbc04> (дата обращения: 23.10.2022).

9. EAU Patient Information. Physical Examination. [Electronic resource]. URL: <https://patients.uroweb.org/tests/physical-examination/> (дата обращения: 15.09.2023).
10. Elite Learning. Pros and Cons of Alternative Medicine, Modern Medicine and Traditional Medicine. [Electronic resource]. URL: <https://www.elitecme.com/resource-center/nursing/pros-cons-of-alternative-medicine-modern-medicine-traditional-medicine> (дата обращения: 15.09.2023).
11. The Coup Marketing. Conventional medicine vs. Alternative Medicine. [Electronic resource]. URL: <https://thecoupmarketing.com/conventional-medicine-vs-alternative-medicine/> (дата обращения: 20.08.2023).
12. WebMD. Complementary vs. Alternative Medicine: What's the Difference? [Electronic resource]. URL: <https://www.webmd.com/balance/guide/complementary-vs-alternative-medicine> (дата обращения 20.08.2023).

* * *

1. Bespalova S.V., Karmishina Ya.A. Osnovnye etapy raboty s kejs-metodom v praktike prepodavaniya anglijskogo yazyka // Innovacionnaya nauka. 2016. № 11-2. S. 146–148.
2. Biryukov V.V. Ispol'zovanie kejs-tehnologii pri obuchenii anglijskomu yazyku // Predmetnaya i metodicheskaya kompetentnost' kak vazhnejshaya sostavlyayushchaya professional'nogo masterstva prepodavatelya inostrannogo yazyka: materialy II obshcheuniversitet. seminaru; Minsk, 26 marta 2015 g. / redkol.: A.V. Torhova i dr.; otv. red. V.P. Skok. Minsk, 2015. S. 75–79.
3. Gejhman L.K. Distancionnoe obrazovanie v svete interaktivnogo podhoda // Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Perm', 6–8 fevralya 2007 g.). Perm', 2006. S. 25–32.
4. Zemskova A.S. Ispol'zovanie kejs-metoda v obrazovatel'nom processe // Sovet rektorov. 2008. № 8. S. 12–16.
5. Titova N.L. «Bazisnyj» kejs-metod: osnovy i praktika ispol'zovaniya // Biznes-obrazovanie. 1999. № 2(3). S. 100.
6. Fedorinova Z.V. Ispol'zovanie case-study v organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti studentov // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2010. № 1-1(5). S. 215–218.
7. Fedyanin N. Chem «kejs» otlichaetsya ot chemodanchika? // N. Fedyanin, V. Davidenko // Obuchenie za rubezhom. 2000. № 7. S. 52–55.



The technology of the work with the case method in the process of teaching the English language of the students of the language profiles

The article deals with the description of the development of the case “Medicine”, that is supposed for the study by the students of the language profiles. There is modelled the problem situation, there is described the gradual technology of the work with the case with the consideration of the selected text, video and audio materials. The author considers the advantages of the use of the cases in teaching all the kinds of the speech activity.

Key words: case, problem situation, kinds of language activity, pretext stage, text stage, post-text stage.

(Статья поступила в редакцию 30.08.2023)

ЛИ ЛИНЬНА

Циндао, КНР

**РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ
В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КНР:
ВЗГЛЯД С ПОЗИЦИЙ МЕТОДОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Рассматриваются противоречия, характеризующие ситуацию в системе высшего музыкального образования КНР. Обоснованы способы разрешения противоречий на методологическом, теоретическом и методическом уровнях на основе интеграции национальных музыкально-педагогических школ в систему высшего музыкального образования современного Китая.



Ключевые слова: *музыкально-педагогическая школа, фортепианная школа, система высшего музыкального образования КНР, методология профессионального образования, целостный подход.*

В настоящее время в Китайской Народной Республике остро стоят проблемы совершенствования системы высшего музыкального образования [5; 7; 10]. Это обусловлено социокультурной ситуацией в стране: выпускники музыкальных вузов и музыкальных факультетов многопрофильных и педагогических университетов должны решать сложные просветительские, образовательные и воспитательные задачи, связанные с повышением культурного уровня населения страны, приобщением представителей разных возрастных, национальных и социальных групп к национальной и мировой музыкальной культуре путем знакомства с лучшими ее образцами, а также с презентацией культурных достижений Китая на мировой арене. Особая роль в решении этих задач отводится руководством страны фортепианному образованию, поскольку фортепиано является в настоящее время самым популярным музыкальным инструментом в Китае.

Между тем в системе фортепианного образования в КНР существуют весьма серьезные проблемы, которые являются типичными для всей системы музыкального образования. К ним относятся недостаточно высокий уровень профессионализма значительного числа выпускников вузов как в сфере исполнительства, так и в области преподавания (если говорить о тех выпускниках музыкальных вузов, которые занимаются преподавательской деятельностью) [10], сравнительно небольшой (по сравнению с европейскими странами) период существования в Китае системы фортепианного образования, дефицит высококвалифицированных преподавателей фортепиано на всех уровнях системы музыкального образования, большой удельный вес частных занятий (по типу репетиторства) по сравнению с системой дополнительного музыкального образования, акцентирование внимания на технике исполнения музыкальных произведений и ряд других.

Перечисленные проблемы китайские исследователи предлагают решать путем увеличения количества национальных музыкальных произведений, составляющих содержательную основу подготовки специалистов в системе высшего музыкального образования (Гу Дан, ЧэньСюй, Янь Юн и др.), путем внедрения новых методик подготовки пианистов (Ню Яцян, Янь Цзе и др.). Однако, на наш взгляд, подавляющее большинство проблем, существующих в настоящее время в системе музыкального образования Китая, обусловлено недостаточной разработанностью методологических оснований процесса подготовки специалистов в музыкальных вузах, многопрофильных и педагогических университетах. Полагаем, что разработке методологических положений, которые могут быть положены в основу совершенствования системы высшего музыкаль-

ного образования КНР, будет способствовать выявлению возможностей музыкально-педагогической школы, рассматриваемой как педагогический феномен, в развитии данной системы.

Система высшего музыкального образования страны развивается во многом благодаря наличию в данной стране развитой уникальной национальной музыкально-педагогической школы. Выявлению содержания понятия «музыкально-педагогическая школа» уделяется серьезное внимание в трудах российских культурологов, музыковедов и представителей музыкальной педагогики (С.А. Айзенштадт, Ю.В. Болотов, А.Б. Бородин, Д.И. Варламов, М.В. Воротной, В.Д. Иванов, М.Н. Курбатов, А.В. Малинковская, Л.А. Рапацкая, Л.Г. Сухова). Следует отметить, что подавляющее большинство исследований выполнено с позиций анализа фортепианных (пианистических) школ, и наша работа продолжает эту традицию. Еще одна особенность рассмотренных нами научных работ состоит в том, что преимущественное внимание в них уделено изучению музыкально-педагогической школы в аспекте музыкально-исполнительской культуры пианистов, а ее педагогическая составляющая как относительно самостоятельный педагогический феномен рассматривается только в плане методики обучения игре на фортепиано. В то же время выводы вышеназванных ученых, а также китайских исследователей (Ван Аньчао, Дин Лян, Лян Вэньгуан, Хуан Цюнцун, Чжан Хуэйчао и др.) создают теоретические предпосылки для выявления содержательных характеристик музыкально-педагогической школы, которые могут стать основой для совершенствования системы высшего музыкального образования КНР.

Главной из таких характеристик музыкально-педагогической школы, рассматриваемых на методологическом уровне и адекватных характеристикам системы высшего профессионального образования, является ее **целостность**. Целостность рассматривается нами в качестве интегративной характеристики музыкально-педагогической школы как системы, развивающейся благодаря преодолению разноплановых и разноуровневых **противоречий**.

На методологическом уровне следует отметить в первую очередь *противоречие между такими характеристиками музыкально-педагогической школы, как устойчивость и динамизм*. Устойчивость обусловлена наличием преемственности в рамках музыкально-педагогической школы и реализуется благодаря 1) ценностям, установкам, идеалам, объединяющим всех представителей музыкально-педагогической школы; 2) традициям, обеспечивающим связь между разными поколениями представителей школы как по исполнительской, так и по педагогической линии; 3) педагогическим принципам, методам, формам, приемам, технологиям, методическим системам, объективирующим опыт основателя школы и обеспечивающим ее трансляцию как «по вертикали» (следующим поколениям учеников и последователей), так и «по горизонтали» (в масштабах национальной и мировой музыкально-педагогических школ); 4) закреплению педагогического опыта школы в материальных объектах – учебниках, учебных и учебно-методических пособиях, биографической и мемуарной литературе, аудио- и видеозаписях. На последние два аспекта обращает особое внимание Л.Г. Сухова, подчеркивая роль объективации педагогического опыта основоположника или руководителя школы, опыта работающих в рамках определенной школы преподавателей в сохранении и развитии школы, во включении ее в мировой культурный и образовательный контекст [6].

Если говорить о национальной музыкально-педагогической (фортепианной) школе современного Китая, то, по мнению большинства исследователей, она находится в стадии становления. Одной из особенностей китайской фортепианной школы является то, что она складывается под сильным влиянием более «старших» и уже вполне сформировавшихся зарубежных школ – русской, немецко-австрийской, французской и др. Поэто-

му преподаватели, осуществляющие подготовку пианистов и учителей музыки в системе высшего музыкального образования КНР, опираются главным образом на учебники, учебно-методические пособия и другие материалы, созданные в рамках «материнских» школ, а также на собственный опыт профессиональной подготовки, который они очень часто получают либо за рубежом, либо обучаясь у преподавателей-иностранцев или преподавателей, которые придерживаются принципов определенной зарубежной музыкально-педагогической школы. Такая ситуация затрудняет формирование в Китае национальной фортепианной школы и создает серьезные проблемы при подготовке специалистов в системе высшего музыкального образования КНР, поскольку нарушается один из важнейших дидактических принципов – принцип культуросообразности. Разработка крупными исполнителями и известными преподавателями собственных учебников, учебно-методических пособий, учебных материалов, сборников упражнений и т. п. не только будет способствовать оформлению национальной китайской музыкально-педагогической школы, но и позволит сделать процесс подготовки музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов по-настоящему культуросообразным.

Поскольку музыкально-педагогические школы развиваются во времени, их важной характеристикой является *динамизм*. А.В. Малинковская отмечает, что у каждой школы есть свой генезис, и прослеживает историческую преемственность между разными музыкально-педагогическими школами, например, по линии Л. Ван Бетховен – К. Черни – Т. Лешетицкий – В.И. Сафонов – Е.Ф. Гнесина. Она обращает внимание на то, что становление и развитие музыкально-педагогической школы осуществляется не линейно, в этом процессе большую роль играют опосредованные связи, отдельные личности и другие факторы [3, с. 96].

Динамизм музыкально-педагогической школы может стать важным фактором, позволяющим обновить и усовершенствовать систему высшего музыкального образования КНР, включив в нее инновации в таких областях, как способы исполнения музыкальных произведений, которым следует обучать студентов, содержание подготовки специалистов, методы обучения. В настоящее же время почти повсеместное и чаще всего механическое копирование не только манеры исполнения, но и педагогических подходов к подготовке специалистов, характерных для «старших», «материнских» школ, препятствует модернизации китайской системы высшего музыкального образования. С.А. Айзенштадт указывает на связь между особенностями китайского языка и способами интонирования китайскими пианистами созданных российскими и западными композиторами фортепианных произведений, в связи с чем «специфика музыкальной речи остается вполне узнаваемой, не меняется кардинальным образом, а лишь обогащается новыми оттенками смысла» [1, с. 39]. Данное явление свидетельствует о том, что в настоящее время сложились условия для формирования китайской национальной фортепианной школы. Однако процесс ее окончательного оформления требует целенаправленной поддержки, которая должна проявиться в закреплении отмеченной С.А. Айзенштадом тенденции посредством обогащения содержания подготовки музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов за счет национальных музыкальных произведений, в закреплении национально-своеобразных способов исполнения фортепианных произведений посредством их трансляции новым поколениям исполнителей в системе высшего музыкального образования, для чего необходимы разработка и обоснование дидактических подходов, методов обучения, целостных дидактических и методических систем и их закрепление в соответствующих учебно-методических комплексах, в том числе электронных.

Кроме того, на методологическом уровне фиксируется *противоречие между национальным и интернациональным* в рамках музыкально-педагогической школы. С одной стороны, китайская музыкально-педагогическая школа, как уже отмечалось, сильно тя-

готеет к «старшим» школам как в плане исполнительства, так и в плане подготовки специалистов. С другой стороны, в последние годы наблюдается тенденция к «национализации» китайской фортепианной школы, что проявляется прежде всего в усилении внимания к созданию и исполнению национальных фортепианных произведений. Однако в системе высшего музыкального образования данная тенденция не находит достаточной поддержки. Для ее утверждения в системе подготовки специалистов необходимо не только обновление содержания профессиональной подготовки (причем не только в сфере фортепианной подготовки, но и в области преподавания других учебных дисциплин – в первую очередь усиление их культурологической направленности), но и обновление методов и форм подготовки специалистов-музыкантов, что позволит студентам целенаправленно осваивать национально-своеобразную манеру исполнения музыкальных произведений. В этом плане следует уделить внимание как разработке оригинальных систем преподавания, так и творческому использованию и творческой переработке педагогического опыта мировой фортепианной школы, достигая гармонии национального и интернационального в процессе подготовки музыкантов.

На уровне теории обучения ведущую роль играет противоречие, проявляющееся в *амбивалентности* (термин Н.Е. Щурковой) *педагогической цели*. Амбивалентность цели подготовки специалистов в сфере высшего музыкального образования состоит в том, что, с одной стороны, все студенты должны получить профессиональную подготовку на определенном уровне, приобрести определенные знания и умения, с другой – процесс подготовки музыканта, как и представителя любой творческой профессии, должен быть максимально индивидуализирован. Говоря о цели фортепианной подготовки как системообразующем компоненте обучения, обратимся к точке зрения на этот предмет выдающегося исполнителя и педагога Г.Г. Нейгауза, методическая система которого очень популярна в Китае. Г.Г. Нейгауз писал: «...ученику дается очень яркая, высокая трудная цель (в связи с его возможностями и представлением), которая определяет направление и интенсивность работы – единственный залог развития и роста» [4, с. 25]. Здесь великий педагог указывает на два требования к цели: ее соотнесенность с индивидуальными особенностями ученика (его способностями, уровнем подготовки, степенью понимания музыкального материала и, что особенно важно, его представлениями о собственных возможностях) и фиксирование в ней высоких требований к ученику (Г.Г. Нейгауз отмечает, что необходимо ставить перед учеником «трудные художественные и эмоциональные задачи» [4, с. 25]). Говоря об универсальности педагогической цели, целесообразно обратиться к точке зрения Н.Е. Щурковой, которая выделяет в педагогическом процессе цель-идеал, которая задает «общий коридор» развития всех учащихся [9, с. 48]. По мнению Г.Г. Нейгауза, такой целью является «художественное исполнение художественной музыкальной литературы, воскрешение жизни звука немой нотной записи» [4, с. 20]. Оптимальное сочетание перечисленных характеристик цели способствует разрешению основного теоретического противоречия и придает педагогическому процессу необходимую целостность.

На уровне методики в качестве основного можно рассматривать *противоречие между освоением исполнительской техники и необходимостью художественного подхода к исполнению музыкальных произведений*. Данное противоречие в настоящее время наиболее актуального для китайских исполнителей и для китайской системы высшего музыкального образования. Многие российские исследователи отмечают, что пианисты, подготовленные в музыкальных вузах КНР, блестяще владея техникой исполнения фортепианных произведений, зачастую не ставят перед собой сложных художественных задач, испытывают трудности при выражении средствами музыки смысловой, эстетической и эмоциональной составляющих музыкальных произведений [2]. На основе собственного опыта можем утверждать, что в массовой педагогической практике внимание преподавателей действительно часто сосредоточено преимущественно на

формировании у студентов умений, необходимых для беглого, чистого, «ровного», грамотного исполнения музыкальных произведений, в ущерб работе над художественным образом, составляющим содержание произведения.

Разрешению данного противоречия может способствовать ориентация в процессе профессиональной подготовки специалистов на определенную музыкально-педагогическую школу. С одной стороны, высокий уровень владения техникой исполнения музыкальных произведений является необходимой предпосылкой формирования любой оригинальной музыкально-педагогической школы, поскольку позволяет сосредоточиться на решении художественно-эстетических и ценностно-смысловых задач. Как справедливо отмечает Г.Г. Нейгауз, «любое усовершенствование техники есть усовершенствование самого искусства, а значит, помогает выявлению содержания, “сокровенного смысла”» [4, с. 12]. С другой стороны, глубокое изучение исполнительской манеры основоположников и лучших представителей определенной музыкально-педагогической школы будет способствовать глубокому пониманию содержания и смысла музыкальных произведений, позволит выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы приобретенные студентами технические умения рассматривались ими как средство для решения сложных художественных задач. На роль изучения опыта лучших представителей музыкально-педагогической школы обращал внимание Г.Г. Нейгауз, утверждавший, что «стараясь в меру сил проникнуть в “механику” крупнейшего дарования мы извлечем всегда что-нибудь полезное и применимое даже для самого среднего ученика» [4, с. 25]. Для преподавателей важно, ориентируясь на ту или иную музыкально-педагогическую школу, придерживаться характерных для этой школы принципов и методов преподавания, поскольку исполнительская и педагогическая линии в рамках музыкально-педагогической школы составляют единое целое. Разумеется, в процессе подготовки музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов возможна ориентация на любую музыкально-педагогическую школу, однако закрепление и трансляция в данном процессе национально-своеобразных способов исполнения музыкальных произведений наряду с поиском, разработкой и обоснованием соответствующих методов, форм, приемов и методик обучения будут способствовать формированию в Китае национальной музыкально-педагогической школы, которая, в свою очередь, позволит преобразовать систему высшего музыкального образования на основе принципа культуросообразности.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод о том, что процесс формирования национальной китайской музыкально-педагогической школы и процесс совершенствования системы высшего музыкального образования КНР тесно взаимосвязаны. Наличие в стране развитой музыкально-педагогической школы, как это показано на примере фортепианной школы, является необходимым условием разрешения рассмотренных в данной статье противоречий, гармонизации противоречивых тенденций в сфере подготовки специалистов на основе сочетания и взаимодействия двух целостных феноменов – музыкально-педагогической школы и системы высшего музыкального образования.


Список литературы

1. Айзенштадт С.А. Фортепианные школы стран Дальневосточного региона (Китай, Корея, Япония). Проблемы теории, истории, исполнительской практики: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. Новосибирск, 2015.
2. Арановская И.В., Двойнина Г.Б. Профессионально-методические и исполнительские аспекты интеграции музыкального образования в России и Китае (на примере инструментальной подготовки) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 3(126). С. 50–55.
3. Малинковская А.В. Исполнительско-педагогическая школа как явление музыкальной культуры и образования // Музыкальное искусство и образование. 2013. № 1. С. 94–102.

4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. М., 1988.
5. Се Хэн. Проблемы подготовки пианистов-исполнителей в Китае // Pedagogical Journal. 2019. Vol. 9. Is. 1A. P. 230–238.
6. Сухова Л.Г. Основные направления взаимодействий национальных музыкально-педагогических школ [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17822436> (дата обращения: 05.09.2023).
7. Хуан Сяньюй. Система музыкального образования в Китае [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2012. № 2. С. 155–159. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sistema-muzykalnogo-obrazovaniya-v-kitae> (дата обращения: 21.07.2023).
8. Ци Миньянь. Становление ценностной парадигмы образования в социокультурном пространстве современного Китая: дис. ... канд. филос. Наук. Чита, 2011.
9. Щуркова Н.Е. Педагогика высокого полета. М., 2016.
10. Янь Цзе. Система подготовки педагога-музыканта для общеобразовательной школы на кафедрах фортепиано в университетах КНР: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2020.

* * *

1. Ajzenshtadt S.A. Fortepiannye shkoly stran Dal'nevostochnogo regiona (Kitaj, Koreya, Yaponiya). Problemy teorii, istorii, ispolnitel'skoj praktiki: avtoref. Dis. ... d-ra iskusstvovedeniya. Novosibirsk, 2015.
2. Aranovskaya I.V., Dvojnina G.B. Professional'no-metodicheskie i ispolnitel'skie aspekty integracii muzykal'nogo obrazovaniya v Rossii i Kitae (na primere instrumental'noj podgotovki) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 3(126). S. 50–55.
3. Malinkovskaya A.V. Ispolnitel'sko-pedagogicheskaya shkola kak yavlenie muzykal'noj kul'tury i obrazovaniya // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2013. № 1. S. 94–102.
4. Nejgauz G.G. Ob iskusstve fortepiannoj igry: Zapiski pedagoga. M., 1988.
5. Се Hen. Problemy podgotovki pianistov-ispolnitelej v Kitae // Pedagogical Journal. 2019. Vol. 9. Is. 1A. P. 230–238.
6. Suhova L.G. Osnovnye napravleniya vzaimodejstvij nacional'nyh muzykal'no-pedagogicheskikh shkol [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2013. № 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17822436> (data obrashcheniya: 05.09.2023).
7. Huan Syan'yuj. Sistema muzykal'nogo obrazovaniya v Kitae [Elektronnyj resurs] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. 2012. № 2. S. 155–159. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/_aradig-muzykalnogo-obrazovaniya-v-kitae (data obrashcheniya: 21.07.2023).
8. Ci Minyan'. Stanovlenie cennostnoj _aradigm obrazovaniya v sociokul'turnom prostranstve sovremennogo Kitaya: dis. ... kand. Filos. Nauk. Chita, 2011.
9. Shchurkova N.E. Pedagogika vysokogo polyota. M., 2016.
10. Yan' Cze. Sistema podgotovki pedagoga-muzykanta dlya obshcheobrazovatel'noj shkoly na kafedrah fortepiano v universitetah KNR: avtoref. dis. ... kand. Ped. Nauk. M., 2020.



The role of the national musical and pedagogical school in the development of the system of the higher musical education in the People's Republic of China: the idea from the perspective of the methodology of the professional education

The article deals with the contradictions, giving the characteristics of the situation in the system of the higher musical education in the People's Republic of China. There are substantiated the ways of resolving the contradictions at the methodology, theory and method levels on the basis of the integration of the national musical and pedagogical schools in the system of the higher musical education of the modern People's Republic of China.

Key words: *musical and pedagogical school, pianoforte school, system of higher musical education in the People's Republic of China, methodology of professional education, holistic approach.*

(Статья поступила в редакцию 29.09.2023)

**Н.В. ЛОБАНОВА,
А.В. ТЕРЕЩЕНКО**

Волгоград

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ СРЕДСТВ СТИХИЙНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИИ
ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Рассматривается эволюция процесса информатизации образования, причины его замедления. Приводится новая классификация средств информатизации образования. Определяется необходимость использования стихийных средств информатизации в образовательном процессе вуза (на примере дисциплины «Технологии цифрового образования» при ее реализации в формате онлайн-курса). Проведенный анализ позволил соотнести технологии, средства и итоговые продукты занятий курса.



Ключевые слова: информатизация образования, классификации средств информатизации, стихийные средства информатизации образования, онлайн-курс, цифровой след, цифровой образовательный ресурс.

В связи с происходящей 4 промышленной революцией, новым резким скачком доступности технических средств и технологий, необходимо осуществлять внедрение данных средств в процесс образования. В этом случае речь идет не о персональных компьютерах, а об устройствах, существующих не первое десятилетие, – смартфонах и сенсорных планшетах, а также о различных роботизированных технологиях, скрытых в данных устройствах. Следует отметить, что понятие «робот» в настоящее время также претерпело изменения. Теперь под ним все чаще понимается система, имеющая механическую составляющую и выполняющая некоторые действия, предопределенные программой, но являющиеся вариативными вследствие множественности сигналов, поступающих из окружающей среды в эту систему через специальные датчики. Таким образом, система, связанная с применением гироскопа, датчика освещенности или датчика приближения, встроенная в смартфон, является роботизированной системой. Конечно, обычный пользователь современных гаджетов не задумывается о том, применяет ли он роботизированные системы в повседневной жизни. Однако удобство современных карманных компьютеров (смартфонов) в различных видах деятельности людей (в быту, при общении с друзьями или при организации деловых встреч, переговоров, презентаций, планировании будущих мероприятий, при совместной подготовке документов, при удаленном запуске некоторых процессов) – бесспорно.

Система образования, по утверждению авторов некоторых публикаций, является «довольно хрупкой, недостаточно мобильно и качественно реагирующей на сильные внешние воздействия» [1]. Поэтому можно говорить о консервативности системы образования и ее «отсталости» в технологическом плане от быстроразвивающегося социума. Ведь революция предполагает большой качественный скачок развития. Пандемия COVID-19 (с 11 марта 2020 г.) сделала невозможным применение стандартных методов и технологий, что привело и к обновлению системы средств, и к ускорению темпа информатизации образования. Однако данное изменение не позволило образованию «догнать» обычную жизнь людей в плане развития и применения информационных технологий. Отметим, что вслед за И.В. Роберт под *информатизацией образования* будем понимать «...целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образова-



Рис. 1. Традиционная классификация средств информатизации образования

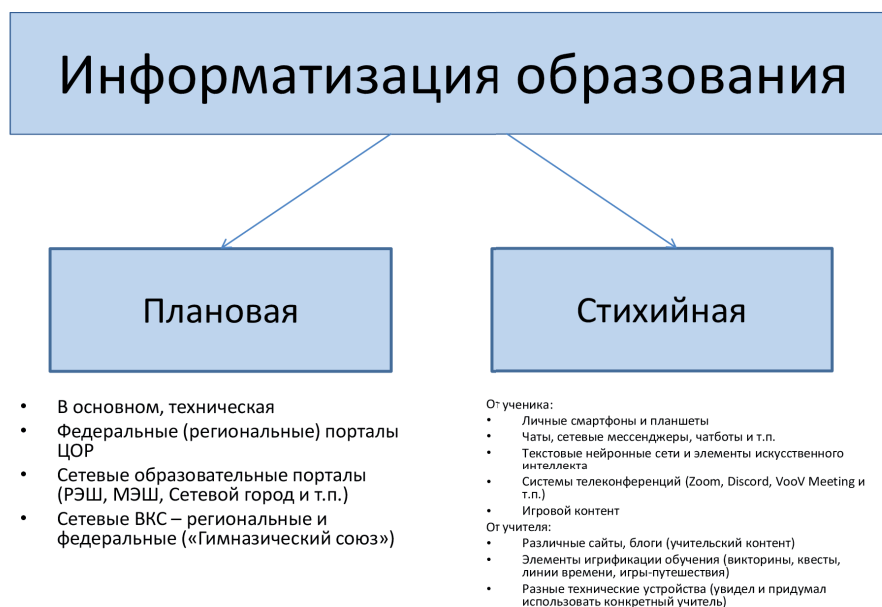


Рис. 2. Современные средства информатизации образования

ния методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических и программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию возможностей информационных и коммуникационных технологий, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях» [2]. Одной из причин недостаточной информатизации образования во время пандемии большинство исследователей отмечают неготовность педагогов к осуществлению образовательного процесса с помощью современных технических и программных средств. Таким образом, важнейшей задачей организации образовательного процесса в ВУЗе для будущих педагогов является: научить их применять *существующие средства* информатизации образования с одновременным развитием способности искать технологии и методы применения возникающих *новых средств*.

Традиционно средства информатизации образования делят на аппаратные (технические) и программные (технологические). Это широкий спектр технических и программных продуктов, которые используются для повышения эффективности и качества образовательного процесса: компьютеры, проекторы, интерактивные доски, мобильные устройства, электронные учебники, цифровые платформы и многое другое. В учебном плане любого профиля бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» содержится ряд дисциплин, направленных на подготовку будущих педагогов к использованию средств информатизации в образовательном процессе. Следует отметить, что данные дисциплины предполагают использование «стандартных» средств, укладываемых в традиционную классификацию (рис. 1).

Постоянное приближение системы образования к реальному уровню развития информационных технологий обуславливает *информационную мобильность будущего педагога*, которая нами понимается как личностное свойство будущего педагога, позволяющее ему быстро адаптироваться к новым средствам информатизации образования и свободно применять их в будущей профессиональной деятельности.

Обобщая сказанное выше, мы предполагаем выделение двух ветвей информатизации образования: *планируемой* и *стихийной* (рис. 2). Планируемая информатизация возникает вследствие того или иного заказа: федерального, регионального, образовательной организации и т. п. К средствам планируемой информатизации образования в основном относятся технические средства (интерактивные доски, полы и стены, мобильные классы и проч.) и программное обеспечение их работы, а также можно отнести системы сетевого взаимодействия (РЭШ, МЭШ, Сетевой город), электронные дневники и т. п.

Стихийная информатизация образования возникает при привлечении в образовательный процесс чего-либо, используемого в повседневной жизни современного человека или его работе. Средства стихийной информатизации образования могут появиться как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Отметим, что средства, привлеченные со стороны ученика, далеко не всегда используются в образовательном процессе вследствие недостаточной информационной мобильности педагогов и их неготовности адаптироваться в постоянно изменяющейся информационной образовательной среде. Однако при выявлении или формировании методических приемов применения таких средств образовательный эффект зачастую выше, чем при использовании традиционных средств информатизации. Приведем примеры применения некоторых средств стихийной информатизации образования в сравнении с традиционными (табл. 1).

По нашему мнению, информационная мобильность будущего педагога должна формироваться на начальных этапах профессионального обучения. Поэтому необходим пересмотр содержательного наполнения дисциплин, напрямую связанных с использованием информационных технологий и реализацией их в образовательном процессе.

Сравнение применения средств стихийной информатизации и традиционных средств

Традиционные средства информатизации	Средства стихийной информатизации
Фрагмент работы: оперативное выявление в работах учащихся типичных ошибок или затруднений с последующим их фронтальным разбором	
<p><i>Документ-камера + интерактивная доска</i></p> <p>С помощью документ-камеры сканируется работа 1 учащегося и на интерактивной доске производится разбор выявленной типичной ошибки; для выделения следующей требуется сканирование новой работы ученика</p>	<p><i>Смартфоны учащихся + программа типа «Discord» + интерактивная доска</i></p> <p>С помощью смартфонов фотографируются все работы учащихся одновременно и пересылаются в Discord, откуда выбираются нужные и транслируются на доску. Появляется возможность демонстрации последовательности работ и одновременного показа нескольких для организации сравнительного анализа</p>
Фрагмент работы: демонстрация систематизированного материала (схем, таблиц, формул) с последующим выявлением способов его применения	
<p><i>Специализированные программы</i>, содержащие статические схемы, таблицы, списки формул Используются в качестве демонстрационного материала или для печати для каждого ученика</p>	<p><i>Короткие видеоролики из сети Интернет (например, ролики каналов TikTok)</i> Используются как демонстрационный материал не только схем и формул, но и их практического использования; в связи с особенностями применения видеоформата (аудиовизуальной и кинетической составляющими) позволяет лучше усваивать материал</p>

Проектирование *содержательного наполнения* дисциплины «Технологии цифрового образования» и результатов ее освоения строилось, исходя из положений методических рекомендаций «Ядра высшего педагогического образования» [4], определения основных задач будущей профессиональной деятельности, которые заложены и сформулированы как концептуальные основы в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», идей Федерального государственного образовательного стандарта и примерных программ общего образования (рис. 3).

Проектирование содержания дисциплины основывалось на новых образовательных результатах, заложенных во ФГОС, средствах их достижения, а также применяемых в практике образования подходах в зависимости от выбора задач профессиональной деятельности для достижения соответствующих компетенций.

Все перечисленное выше позволило определить конечный результат освоения программы как созданный студентами цифровой образовательный ресурс (ЦОР). В частности, для дисциплины «Технологии цифрового образования» таким ЦОР стала *интерактивная предметная сказка*, понимаемая нами как сказка, героями которой являются какие-либо объекты учебного предмета (в том числе и закрепленные в понятиях), а сюжет строится исходя из научного знания об этих объектах; свойство интерактивности обеспечивается электронными информационно-коммуникационными системами,



Рис. 3. Основания для разработки программы дисциплины «Технологии цифрового образования»

активно и разнообразно реагирующими на действия пользователя, включенными в сюжет в виде заданий или действий героев.

Дисциплина «Технологии цифрового образования» входит в коммуникативно-цифровой модуль. Освоение данного модуля предусматривает, прежде всего, формирование у студентов первого курса коммуникативных и цифровых компетенций, способности осуществлять деловую и профессиональную коммуникации посредством использования информационных (цифровых) технологий, готовности вести профессиональную деятельность в новом цифровом мире, в том числе в условиях использования технологий искусственного интеллекта.

На основе рабочей программы дисциплины с использованием примерного содержания [4] нами была разработана авторская программа, состоящая из четырех разделов и позволяющая реализовать ее в формате онлайн-курса [3] (табл. 2).

В общей идее построения онлайн-курса и его содержательном наполнении заложено использование разнообразных средств информатизации.

На данном этапе развития современного мира становление информационных технологий сопровождается появлением наиболее совершенных технологических средств, аккумулирующихся в глобальной сети в виде онлайн-сервисов или платформ. Существующие технологические средства позволяют обеспечить разработку ЦОР, не имея специальных знаний в области программирования. Проведенный нами анализ позволил соотнести технологии, средства и итоговые продукты занятий курса (табл. 3)

Онлайн-курс «Технологии цифрового образования» обеспечивает, с одной стороны, реализацию учебной деятельности студентов, а с другой стороны, позволяет наполнить продуктами (ЦОР) их будущую профессиональную деятельность. Фиксация фактов профессиональной деятельности будущих педагогов происходит с помощью

**Содержание дисциплины
«Технологии цифрового образования»**

Раздел	Содержание
Информационные (цифровые) технологии в профессиональной деятельности педагога	Основные понятия (метод, методика, технология обучения, педагогическая технология, образовательная технология). Классификация образовательных технологий. Технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса. Использование в организации образовательного процесса
Цифровая среда для проектирования образовательного процесса	Цифровая образовательная среда. Дистанционное сопровождение образовательного процесса (в том числе дистанционные технологии). Современные цифровые платформы для школы (на примере платформы Сетевой город или МЭШ, РЭШ, СберКласс, Сферум). Системы управления электронным обучением. Компьютерные справочно-правовые системы. Автоматизированные интерактивные системы мониторинга и контроля качества знаний (PROClass, Votume, Mimio Vote и др.). Аппаратные средства: интерактивные и проекционные устройства, используемые в образовательной деятельности. Интерактивные системы обучения. Эффективное использование в образовании технологии обучения, технологии работы с информацией субъектов образовательного процесса. Электронные научные библиотеки. Антиплагиат. Образовательные онлайн-сервисы. Образовательные Интернет-ресурсы. Возможности и особенности создания элементов цифрового образовательного ресурса (ЦОР). Этапы проектирования ЦОР
Проектирование цифрового образовательного ресурса	Образовательные программные продукты: учебные, программы-тренажеры, контролирующие, демонстрационные, справочные, мультимедиа-учебники, цифровые образовательные ресурсы (ЦОР). Разработка и создание в системе электронного обучения ЦОР в соответствии со структурой урока по ФГОС. Основы поиска информации в сети Интернет. Правила поведения в сети, основные поисковые системы. Прикладное программное обеспечение: работа с документами в текстовом редакторе; обработка данных и проведение расчетов в электронных таблицах; создание и редактирование диаграмм и графиков; обработка графической информации; создание интерактивных презентаций, хронолиний, интерактивных и ментальных карт, квизов; создание и обработка видеоряда
Оценка качества цифрового образовательного ресурса	Ретроспективная рефлексия ЦОР: создание анкет, опросников; анализ и обобщение данных. Анализ качества цифрового образовательного ресурса: основные критерии

артефактов: аудиозаписей, видеозаписей, документов, презентаций, эссе, статей в блогах и т. д. **Цифровой след,** складывающийся из артефактов, предоставляется студентом в конце каждого занятия онлайн-курса. С помощью цифрового следа можно увидеть динамику становления студента как педагога в процессе доработки продукта (ЦОР). Кроме того, он позволяет визуализировать информацию о прохождении онлайн-курса, транслировать результат деятельности каждого студента сообществу однокурсников.

**Средства информатизации,
формирующие продукты использования технологий**

Технологии	Средства	Продукты
Технологии обработки текстовой информации	Текстовые онлайн-процессоры (Google.Документы, Яндекс.Документы)	Текстовые документы
Технологии обработки числовой информации	Табличные онлайн-процессоры (Google.Таблицы, Яндекс.Таблицы)	Таблицы данных, графики и диаграммы
Технологии представления данных	Онлайн-сервисы по созданию инфографики и презентаций (Google.Презентации, Яндекс.Презентации), онлайн-сервисы для создания линий времени	Интерактивный плакат, интерактивная презентация, линия времени
Технологии обработки графической информации	Растровые графические редакторы, программы создания векторной графики	Графические головоломки
Технологии обработки видеoinформации	Онлайн-сервисы по созданию видео с использованием информации разных типов	Видеоролик
Технологии хранения больших объемов данных	Облачное хранилище данных (Google.Диск, Яндекс.Диск)	Личные папки с созданными продуктами (документы, картинки, аудио- и видео-файлы и т. п.)
Технологии создания интерактивного игрового контента	Онлайн-сервисы для создания мини-игр	Викторина, интерактивная карта
Технология Web-поддержки	Онлайн-сервисы подготовки web-страниц и блогов (Google.Сайты, Google.Блог)	Блог, сайт
Технологии мониторинга и обработки данных	Онлайн-сервисы для опросов (Google.Форы, Яндекс.Формы)	Формы онлайн-опросов

Разработанный авторский онлайн-курс дисциплины «Технологии цифрового образования» был апробирован в 2022/2023 учебном году на базе ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». На основе сформированного цифрового следа по курсу будущими педагогами был проведен самоанализ работы по созданию итогового продукта – предметной интерактивной сказки. Студентам были предложены вопросы, позволившие оценить степень освоения ими современных средств информатизации образования. Кроме того, этот же анализ позволил выявить иные средства информатизации, которые не были предложены нами, но студенты уже использовали в рамках онлайн-курса как обучающиеся (табл. 4).

Таким образом, было выявлено, что студенты активно используют со стороны обучающегося средства информатизации, не представленные нами в курсе, однако имеющие высокий образовательный потенциал. Трансформация данного онлайн-курса требует включения в содержание заданий этих средств и методических приемов по их применению. Исходя из этого, студенты смогут использовать данные средства как со стороны обучающихся, так и со стороны педагогов.

Подводя итог сказанному выше, можно заключить, что при современном уровне развития информационных технологий традиционные классификации средств инфор-

**Сравнение средств, используемых в онлайн-курсе
«Технологии цифрового образования» и предложенных студентами**

Средства, использованные в онлайн-курсе	Средства, предложенные студентами
Текстовые онлайн-редакторы	Использование нейронных сетей для формирования текстовых сообщений
Обучающие видеоролики	Использование мини-видеороликов сети TikTok
Совместная работа над онлайн-таблицей, блогом	Использование сетевых онлайн-досок для мозгового штурма
Обучающие видеоролики	Голосовые помощники
Метки на интерактивной карте	Картинки с забавным описанием (для улучшения психологической атмосферы решения сложных заданий и лучшего усвоения материала)

матизации образования устарели и требуются новые, отражающие динамику данного процесса. В связи с этим нами предложена схема, включающая средства планируемой и стихийной информатизации. Средства стихийной информатизации позволяют ускорить процесс внедрения технических и технологических новшеств в образование. Однако современный педагог не успевает сориентироваться в быстро меняющейся ситуации и выработать новые методические приемы использования этих средств. Разрешение данного противоречия мы видим в построении нового содержания дисциплины «Технологии цифрового образования» для студентов педагогического вуза. В ходе реализации онлайн-курса по данной дисциплине происходит фиксация фактов профессиональной деятельности будущих педагогов в виде артефактов, из которых складывается цифровой след деятельности студентов. Цифровой след позволяет увидеть новые средства информатизации, используемые студентами в процессе выполнения заданий онлайн-курса. Трансформация содержательного наполнения курса приводит нас к включению новых средств и методических приемов по их применению. Таким образом, средства стихийной информатизации определяют информационную мобильность будущих педагогов на начальном этапе их становления через овладение ими в рамках дисциплины «Технологии цифрового образования» со стороны обучающихся и одновременное освоение методических приемов использования этих средств.

Список литературы

1. Вострокнутов И.Е. Поиск новой парадигмы образования и искусственный интеллект. Место и роль искусственного интеллекта в новой системе образования [Электронный ресурс] / И.Е. Вострокнутов, С.Г. Григорьев, Л.И. Сурач // Информатизация образования – 2021: сб. материалов Международной научно-практической конференции к 85-летию со дня рождения Я.А. Ваграменко, к 65-летию ЛГТУ, Липецк, 23–25 июня 2021 года. Липецк, 2021. С. 123–130. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46225231> (дата обращения: 07.07.2023).

2. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М., 2014. [Электронный ресурс]. URL: <https://knigogid.ru/books/236181-teoriya-i-metodika-informatizacii-obrazovaniya-psihologo-pedagogicheskij-i-tehnologicheskij-aspekty> (дата обращения: 07.07.2023).

3. Технологии цифрового образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://dist.miroznai.ru/courses/course-v1:vspu+opopcto12023+2023/courseware/2a1462909fc340d6ad3ca3d4e3059c68/e0c9755378ed461881775741a03c6932/> (дата обращения: 07.07.2023).

4. Федеральное учебно-методическое объединение высшего образования по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки». [Электронный ресурс]. URL: <https://fumoped.ru/#!/tfeeds/123504981441/c/Вся%20документация> (дата обращения: 07.07.2023).

* * *

1. Vostroknutov I.E. Poisk novoj paradigmy obrazovaniya i iskusstvennyj intellekt. Mesto i rol' iskusstvennogo intellekta v novoj sisteme obrazovaniya [Elektronnyj resurs] / I.E. Vostroknutov, S.G. Grigor'ev, L.I. Surat // Informatizaciya obrazovaniya – 2021: sbor. materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii k 85-letiyu so dnya rozhdeniya Ya.A. Vagramenko, k 65-letiyu LGTU, Lipeck, 23–25 iyunya 2021 goda. Lipeck, 2021. S. 123–130. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46225231> (дата обращения: 07.07.2023).

2. Robert I.V. Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty). M., 2014. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://knigogid.ru/books/236181-teoriya-i-metodika-informatizacii-obrazovaniya-psihologo-pedagogicheskij-i-tehnologicheskij-aspekty> (дата обращения: 07.07.2023).

3. Tekhnologii cifrovogo obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dist.miroznai.ru/courses/course-v1:vspu+opopcto12023+2023/courseware/2a1462909fc340d6ad3ca3d4e3059c68/e0c9755378ed461881775741a03c6932/> (дата обращения: 07.07.2023).

4. Federal'noe uchebno-metodicheskoe ob'edinenie vysshego obrazovaniya po UGSN 44.00.00 «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fumoped.ru/#!/tfeeds/123504981441/c/Vsya%20dokumentaciya> (дата обращения: 07.07.2023).



***The use of the new means of the spontaneous informatization of education
in the context of the implementation of the discipline “The technologies
of the digital education”***

The article deals with the evolution of the process of the informatization of education and the reasons for its retardation. There is given the new classification of the means of the informatization of education. There is defined the necessity of the use of the spontaneous means of informatization in the educational process of the university (based on the discipline “The technology of digital education” during its implementation as the online course). The conducted analysis allowed to correlate the technologies, means and the final products of the course’s tasks.

Key words: *informatization of education, classification of means of informatization, spontaneous means of informatization of education, online course, digital shadow, digital educational resource.*

(Статья поступила в редакцию 11.09.2023)

**СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ИЗ КИТАЯ В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ (на примере магистратуры)**

Освещается проблема организации профессиональной подготовки обучающихся из Китая в российских вузах. Отмечается обусловленность успешности освоения образовательной программы социализацией, социально-психологической адаптацией и вовлечением иностранных студентов в новую культурно-образовательную среду. Акцентируется внимание на организационно-содержательных аспектах обучения в магистратуре студентов из Китая, связанных с изучением музыкально-исполнительских, музыкально-теоретических и методических дисциплин и преодолением трудностей в процессе профессиональной подготовки.



Ключевые слова: обучающиеся из Китая, социокультурная адаптация, культурно-образовательная среда, профессиональная подготовка.

Важнейшим направлением развития современного университета является осуществление международной деятельности в научно-образовательной сфере. Реализация целевых показателей данной деятельности позволяет позиционировать высшее учебное заведение как центр подготовки специалистов международного уровня, платформу для интернационализации и развития научных исследований и образовательных ресурсов в соответствии с мировыми тенденциями. Данное обстоятельство инициировало разработку различных государственных проектов, ориентированных на привлечение иностранных студентов в российские вузы и повышение конкурентоспособности российского образования в целом (суперсервис «Образование иностранцев в РФ», проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» и др.).

Статистические данные Министерства науки и высшего образования позволяют сделать следующие выводы: в российских вузах лидером по числу иностранных студентов являются страны ближнего зарубежья, из стран дальнего зарубежья ведущие позиции занимает Китай. В период с 2007 по 2017 гг. отмечается увеличение обучающихся из Китайской Народной Республики с 13 639 до 26 775 человек, с 2017 по 2018 гг. – увеличение до 30 тыс. человек, с 2019 по 2022 гг. – увеличение до 32 тыс. человек.

Особой популярностью у китайских студентов пользуются направления подготовки и специальности, связанные с языкознанием, филологией, лингвистикой, экономикой, техническими специальностями (данные Министерства науки и ВО). Российское образование в КНР считается престижным и увеличивает шансы на трудоустройство.

Исследователи Е.Ю. Кошелева и Ю.А. Кикенина акцентируют внимание на следующие причины значимого роста обучающихся из Поднебесной в российских высших учебных заведениях, среди которых – укрепление политических, экономических и культурных связей России и Китая, а также экономическая выгода, приемлемая стоимость обучения и «особые» условия поступления китайских абитуриентов в российские вузы [3].

Большое количество студентов из Китая получают образование в ведущих вузах России: Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина, Российском университете дружбы народов, Казанском (Приволжском) федеральном университете, Московском педагогическом государственном университете, Московском государственном лингвистическом университете, Дальневосточном федеральном универ-

ситете, Уральском государственном горном университете, Национальном исследовательском Томском государственном университете и многих других. Сотрудничество двух стран в сфере подготовки профессиональных кадров способствовало открытию совместных образовательных организаций на базе китайских университетов (Российско-Китайский институт им. Н.Э. Баумана, Совместный российско-китайский университет (г. Шэнчжень), партнерская сеть Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого с китайскими университетами и др.).

Изучая наиболее популярные способы распространения информации о российских университетах среди китайских студентов, исследователи называют рекламу вуза (через площадку Россотрудничество), взаимодействие с компаниями-агентами, организацию зарубежных выставок-ярмарок и др. В литературе можно встретить такое понятие, как «информационная волна» – распространение информации среди будущих абитуриентов от студентов, которые обучаются или обучались в конкретном вузе. Чаще всего именно этот способ и оказывается решающим аргументом в выборе конкретного учебного заведения в России [7].

Популярностью у обучающихся из Китая пользуются и гуманитарные специальности, а также направления подготовки, связанные с музыкальным искусством и получением музыкально-педагогического образования. Возрастающая открытость отечественной системы образования, развитие межкультурных контактов позитивно влияют на формирование интереса китайских студентов к российскому искусству и культуре, способствуют расширению межнационального музыкально-образовательного пространства.

Сегодня преподаватели российских учебных заведений постепенно накапливают, осмысливают и обобщают опыт подготовки иностранных студентов. Рассмотрим организационно-содержательные аспекты профессиональной подготовки обучающихся из Китая в условиях российских вузов. Организационные аспекты связаны в большей степени с процессами социализации, организацией условий для преодоления коммуникативного барьера, вовлечения иностранных студентов в культурно-образовательную среду. Содержательные аспекты раскрывают особенности организации образовательного процесса в магистратуре с такими обучающимися. Безусловно, следует отметить некую условность данного разделения.

Рассматривая организационно-содержательные аспекты образовательного процесса в российских и китайских высших учебных заведениях, исследователи отмечают их различия, которые объясняют разницей мировоззрения, менталитета, культурными обычаями и традициями. Знание концептуальных основ национальной китайской модели образования, национальных культурных традиций является значимым фактором, позволяющим сформировать комфортную культурно-образовательную среду в университете, положительно влияющую на продуктивность учебной деятельности обучающихся из Китая [3].

Исследователи В.П. Беляев и Е.А. Подергина, изучая опыт сотрудничества Уральского государственного горного университета с вузами Поднебесной, акцентируют внимание на важности процесса социально-психологической адаптации к новой социально-культурной, языковой и образовательной среде, обуславливающей эффективность обучения студентов из Китая в российских вузах [1]. Недостаточное знание русского языка осложняет их бытовую коммуникацию, социализацию в вузовской среде, вызывая затруднения в процессе обучения (сложности в понимании, восприятии и воспроизведении учебного материала) [1–6; 8].

Ли Минь, рассматривая специфику формирования языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка, указывает, что трудности в его освоении

обусловлены «... межъязыковой и межстилевой интерференцией и парадигмальными и категориальными различиями в системах двух неродственных языков [4, с. 8].

Исследователи Н.Ю. Филимонова и Е.С. Романюк подчеркивают: обучающиеся из Китая письмо и чтение осваивают успешнее, чем «аудирование и говорение» [10, с. 79]. Трудности в выполнении коммуникативных заданий (написание диалогов, поддержание беседы с преподавателем, участие в ролевых играх, в дискуссии и др.) объясняются недостаточным знанием большинства китайских студентов коммуникативной методики изучения иностранного языка, которая активно используется в практике преподавания иностранных языков в России, но практически не применяется в Китае [9].

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, имея партнерские отношения с китайскими университетами, осуществляет образовательный процесс на уровнях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Отметим, что обучение китайских студентов в магистратуре имеет для них преимущественное значение для дальнейшего трудоустройства и построения успешной профессиональной карьеры на родине. Акцентируя внимание на содержательных аспектах, остановимся на специфических особенностях организации профессиональной подготовки в магистратуре с обучающимися из КНР (на примере направления «Музыкальное образование»).

Как отмечает Ван Вэньцзяо, китайским обучающимся, осваивающим «музыкальный профиль», важно в достаточно короткие сроки овладеть языком специальности [2, с. 40]. Освоение «профессионального языка» получаемой специальности связано с изучением комплекса музыкально-исполнительских, музыкально-теоретических и методических дисциплин, позволяющих будущим педагогам-музыкантам успешно осуществлять профессиональную деятельность.

В процессе изучения методических и методологических дисциплин, имеющих приоритетное значение в образовательной программе магистратуры, возникает необходимость пересмотра концепции их преподавания. Ряд сложностей (при изучении музыкально-теоретических, методических и методологических дисциплин) отмечается не только при чтении, но и при восприятии на слух учебного материала, его понимании, написании тезисов, в процессе выполнения индивидуальных заданий, требующих анализа различных литературных источников (самостоятельная работа). Данный факт объясняется не только языковыми трудностями, но и традициями китайской системы образования, в основе которой – опора на лекционную форму изложения материала, предполагающую его заучивание без критического осмысления и обсуждения. Китайские обучающиеся не всегда проявляют способность к самостоятельному мышлению и не стремятся активно проявлять свою индивидуальность, довольно часто ожидая помощи со стороны преподавателя [3; 5; 6].

Отметим, что студенты, довольно хорошо освоившие русский язык, указывают на серьезные затруднения при изучении концепций музыкально-педагогического образования, принципов, закономерностей образовательного процесса, методологических основ исследовательской работы. Для большого количества китайских обучающихся, использующих компьютерные программы перевода, смысл и сущность методов музыкального образования (метод эмоциональной драматургии, метод перспективы и ретроспективы, метод художественного контекста, метод сочинения сочиненного, метод интонационно-стилевого постижения музыки и др.) остаются до конца нераскрытым [5].

Отметим, что существующие различия в системе и содержании музыкального образования России и Китая не позволяют обучающимся из Китая опираться на собственный опыт обучения музыке, который, в свою очередь, помогает российским студентам осваивать и постепенно пополнять объем знания, умений и осваиваемых компетенций в рамках специальности [2].

Музыкально-исполнительские дисциплины (инструментальное и вокальное исполнительство, управление хоровым коллективом, ансамбль и т. д.) занимают преимущественное положение среди всех дисциплин образовательной программы магистратуры, т. к. их освоение связано с развитием музыкально-исполнительских умений и навыков и формированием музыкально-исполнительских компетенций на практических занятиях. Оперирование языком музыкальных терминов, использование невербальных средств для выражения своих эмоциональных состояний и «языка самой музыки» компенсируют трудности коммуникативного характера между иностранным обучающимся и педагогом в российском вузе. Преодолению языковых (фонетических) трудностей в освоении русского языка способствует и вокальное исполнительство, которое позволяет в процессе выполнения различных вокальных упражнений и работы над поэтическим текстом песен и романсов отрабатывать произношение согласных звуков, а особенности интонирования русскоязычных слов приближают их к тональному китайскому языку [5].

Учитывая вышеуказанное, обоснуем условия, направленные на преодоление трудностей в процессе профессиональной подготовки обучающихся из Китая, среди которых: адаптация учебного материала, использование специальных (адаптированных) учебно-методических пособий, детализация каждого вида учебного задания, активизация самостоятельной работы обучающихся путем подбора индивидуальных заданий.

Корректировка и адаптирование учебного материала (лекции, задания для практической работы) предполагают изложение данного материала «доступным языком», простыми для понимания предложениями, не перегружая текст множественными перечислениями, избегая многозначности используемых понятий, метафоричности фраз.

С.В. Мезенцева, акцентируя внимание на проблеме адаптации учебных материалов, указывает на необходимость написания учебно-методических пособий, содержащих «...адаптированные к возможностям произношения и смысловой доступности иностранным студентам материалы на русском языке, синхронно переведенные на китайский язык» [6]. Для преподавателя данная работа осложняется большим количеством читаемых дисциплин и наличием смешанных групп, где обучаются и русскоязычные студенты, и студенты, слабо владеющие русским языком.

Выстраивание четкого алгоритма организации научно-исследовательской работы и различных видов практик с поэтапным контролем играет важнейшую роль в актуализации исследовательского потенциала китайских студентов в процессе обучения в магистратуре. Развитие способности самостоятельного осуществления научно-исследовательской деятельности включает формирование представлений о методологии научного исследования; развитие умения использовать современные технологии сбора информации, обработки и интерпретации полученных данных, овладение современными методами исследований. Особое значение имеет подготовка обучающихся к участию в научных мероприятиях и проектах. Для решения этих задач важно выстраивать индивидуальную траекторию и тщательно организовывать поэтапную работу с каждым магистрантом, предполагающую упрощение и детализацию каждого вида исследовательского задания на основе предоставления обучающимся подробных инструкций, образцов и примеров для их выполнения, а также поэтапный контроль за выполнением; постепенное усложнение заданий. Практика показывает: осуществление выбора тем квалификационных работ в контексте сравнительной педагогики двух стран способствует ясному и четкому пониманию обучающимися проблемы исследования и позволяет выстроить план работы. Аспирантура в этой связи находится в более выгодной ситуации из-за индивидуального взаимодействия научного руководителя и самого обучающегося.

Участие обучающихся из Китая в различных творческих и музыкальных проектах, конкурсах и фестивалях способствует преодолению коммуникационно-языкового барьера и положительно влияет на успешность освоения образовательной программы. Только во втором полугодии 2022–2023 учебного года иностранные обучающиеся магистратуры ЕГУ им. И.А. Бунина приняли участие в различных творческих проектах: VIII Международном открытом фестивале творческой молодежи и студентов им. Т.Н. Хренникова, Студенческом межкультурном форуме «Мост», различных концертных программах и просветительских проектах Студенческой филармонии.

Резюмируя вышесказанное, отметим: при организации профессиональной подготовки обучающихся из Китая необходимо учитывать особенности процессов интернационализации образования на современном этапе.

Анализ опыта подготовки студентов из КНР в российских вузах позволил рассмотреть опыт сотрудничества университетов двух стран в образовательной и культурной областях (В.П. Беляев, Е.А. Подергина и др.); обобщить положения об особенностях освоения «профессионального языка» будущего специалиста в области музыкально-педагогического образования (Ван Вэньцзяо); изучить проблемы учебно-методического обеспечения музыкально-теоретических дисциплин для иностранных студентов (С.В. Мезенцева); акцентировать внимание на трудностях освоения методики музыкального образования (Л.В. Матвеева, Н.Г. Тагильцева, Ян Бо и др.).

Обобщение вышеуказанных положений и осмысление опыта подготовки иностранных обучающихся в ЕГУ им. И.А. Бунина позволило в представленном исследовании акцентировать внимание на особенностях освоения образовательной программы обучающимися из Китая (по направлению подготовки магистратуры «Музыкальное образование») и обосновать условия, направленные на преодоление трудностей в процессе их профессиональной подготовки, среди которых: использование «потенциальных» ресурсов музыкального исполнительства для преодоления коммуникативно-языкового барьера, адаптация содержания дисциплины (учебного материала) с акцентом на организацию продуктивной самостоятельной работы обучающихся (подбор индивидуальных заданий, детализация каждого вида учебного задания); выстраивание индивидуальной траектории научно-исследовательской работы; активное вовлечение в различные мероприятия, музыкально-образовательные и культурно-просветительские проекты. Реализация данных условий в целом способствует формированию комфортной образовательной среды, позитивно влияющей на социально-культурную адаптацию обучающихся из КНР и на успешность освоения образовательной программы.

Список литературы

1. Беляев В.П., Подергина Е.А. Опыт сотрудничества Уральского государственного горного университета с вузами КНР в научно-образовательной и культурной областях // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. С. 15–19.
2. Ван Вэньцзяо. Особенности русской музыкальной терминологии в аспекте методики РКИ [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 194–198. URL: <http://www.pmedu.ru/images/2019-1/21.pdf> (дата обращения: 15.05.2023).
3. Кошелева Е.Ю., Кикенина Ю.А. Трансформация учебных практик китайских студентов российского университета [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31547> (дата обращения: 09.03.2023).
4. Ли Минь. Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка: типовые ошибки в монологической и диалогической речи и пути их преодоления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2011.

5. Матвеева Л.В., Тагильцева Н.Г., Ян Бо. Трудности китайских студентов в освоении российской методики музыкального образования школьников [Электронный ресурс] // Язык и культура. 2021. № 56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-kitayskih-studentov-v-osvoenii-rossiyskoy-metodiki-muzykalnogo-obrazovaniya-shkolnikov> (дата обращения: 10.06.2023).

6. Мезенцева С.В. Проблемы учебно-методического обеспечения музыкально-теоретических дисциплин для иностранных студентов в российском вузе [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. 2017. № 4. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/mezenceva_115-120.pdf (дата обращения: 15.11.2022).

7. Никитенко Е.В. Мотивация выбора вуза иностранными студентами (на примере китайских студентов, обучающихся в г. Хабаровске): автореф. дис. ... канд. соц. наук. Хабаровск, 2017.

8. Пиджоян Л.А. Особенности организации образовательного процесса в магистратуре с обучающимися из Китая // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: Материалы VI Международной научно-практической конференции, Таганрог, 23 марта 2023 года / Отв. редактор Т.В. Надолинская. Ростов-на-Дону, Таганрог, 2023. С. 73–78.

9. Туана Е.Н. Обучение китайских студентов говорению на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях российского вуза [Электронный ресурс] / Е.Н. Туана, С.А. Губарева, И.А. Краснова, И.Ю. Смелкова и др. // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31761> (дата обращения: 09.06.2023).

10. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Китайские студенты в вузах России // Высшее образование в России. 2014. № 8-9. С. 76–81.

* * *

1. Belyaev V.P., Podergina E.A. Opyt sotrudnichestva Ural'skogo gosudarstvennogo gornogo universiteta s vuzami KNR v nauchno-obrazovatel'noj i kul'turnoj oblasti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 11. S. 15–19.

2. Van Ven'czyao. Osobennosti russkoj muzykal'noj terminologii v aspekte metodiki RKI [Elektronnyj resurs] // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2019. № 1. S. 194–198. URL: <http://www.pmedu.ru/images/2019-1/21.pdf> (data obrashcheniya: 15.05.2023).

3. Kosheleva E.Yu., Kikenina Yu.A. Transformaciya uchebnyh praktik kitajskih studentov rossijskogo universiteta [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?Id=31547> (data obrashcheniya: 09.03.2023).

4. Li Min'. Formirovanie yazykovej kompetencii kitajskih studentov pri izuchenii russkogo yazyka: tipovye oshibki v monologicheskoj i dialogicheskoj rechi i puti ih preodoleniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2011.

5. Matveeva L.V., Tagil'ceva N.G., Yan Bo. Trudnosti kitajskih studentov v osvoenii rossijskoj metodiki muzykal'nogo obrazovaniya shkol'nikov [Elektronnyj resurs] // Yazyk i kul'tura. 2021. № 56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-kitayskih-studentov-v-osvoenii-rossiyskoy-metodiki-muzykalnogo-obrazovaniya-shkolnikov> (data obrashcheniya: 10.06.2023).

6. Mezenceva S.V. Problemy uchebno-metodicheskogo obespecheniya muzykal'no-teoreticheskikh disciplin dlya inostrannyh studentov v rossijskom vuze [Elektronnyj resurs] // Pedagogika iskusstva. 2017. № 4. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/mezenceva_115-120.pdf (data obrashcheniya: 15.11.2022).

7. Nikitenko E.V. Motivaciya vybora vuzha inostrannymi studentami (na primere kitajskih studentov, obuchayushchihся v g. Habarovske): avtoref. dis. ... kand. soc. nauk. Habarovsk, 2017.

8. Pidzhoyan L.A. Osobennosti organizacii obrazovatel'nogo processa v magistrature s obuchayushchimisya iz Kitaya // Muzykal'noe i hudozhestvennoe obrazovanie v sovremennom mire: tradicii i innovacii: Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Taganrog, 23 marta 2023 goda / Otv. redaktor T.V. Nadolinskaya. Rostov-na-Donu, Taganrog, 2023. S. 73–78.

9. Tuana E.N. Obuchenie kitajskih studentov govoreniyu na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu v usloviyah rossijskogo vuzha [Elektronnyj resurs] / E.N. Tuana, S.A. Gubareva, I.A. Krasnova, I.Yu. Smelkova i dr. // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31761> (data obrashcheniya: 09.06.2023).

10. Filimonova N.Yu., Romanyuk E.S. Kitajskie studenty v vuzah Rossii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 8-9. S. 76–81.



The specific features of the professional training of the students from the People's Republic of China in the context of the Russian universities (at the example of the Master's programme)

The article deals with the issue of the organization of the professional training of the students from the People's Republic of China in the Russian universities. There is distinguished the conditionality of the successfulness of mastering the educational program on socialization, social and psychological adaptation and the involvement of the foreign students in the new cultural and educational environment. The author emphasizes the organization and content aspects of training the students of the People's Republic of China in the Master's programme, associated with the study of the musical and performing disciplines, the musical and theoretical disciplines and the methodological disciplines and overcoming the difficulties in the process of the professional training.

Key words: *students from the People's Republic of China, sociocultural adaptation, cultural and educational environment, professional training.*

(Статья поступила в редакцию 19.08.2023)



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

**Н.Ю. КУЛИКОВА,
Е.В. ДАНИЛЬЧУК,
А.Н. СЕРГЕЕВ**

Волгоград

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ В ОНЛАЙН-СООБЩЕСТВАХ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматриваются вопросы организации учителем обратной связи при обучении информатике в онлайн-сообществах школьников. Обсуждаются подходы к пониманию термина «обратная связь», реализации обратной связи на основе онлайн-сообществ школьников с использованием сервисов видеоконференций, видеоответов, интерактивных образовательных ресурсов, чат-ботов и др. Выделяется потенциал организации обратной связи в онлайн-сообществах школьников с использованием современных сетевых сервисов.

Ключевые слова: обратная связь, онлайн-обучение информатике, образовательные онлайн-сообщества школьников, чат-бот, сетевые сервисы.

В современном обществе доминируют информационные процессы, протекающие в различных его сферах, в том числе и в системе образования. Сегодня при обучении школьников учителя информатики активно применяют информационные и коммуникационные технологии, используя их как важное средство, способное повысить качество образования [2; 3]. Особую роль в изменении организационно-методических составляющих процесса обучения информатике стали играть образовательные онлайн-сообщества школьников, создающие привычную для восприятия современных школьников виртуальную среду обучения и новые условия по развитию дистанционных и смешанных форм взаимодействия участников образовательного процесса [8]. Отметим, что образовательные онлайн-сообщества школьников позволяют преодолевать возникающие трудности при онлайн-обучении информатике, связанные со сложным и абстрактным теоретическим материалом, частым изменением и обновлением учебного содержания, недостатком часов на его освоение, большим числом практических заданий, которые вызывают затруднения у школьников в процессе их самостоятельной работы. Подобная работа требует подходов к обучению с высоким уровнем визуализации изучаемых процессов и максимальной активизацией деятельности школьников в образовательном онлайн-сообществе, новые подходы к контролю, где важное значение играют организация обратной связи с обучающимися и синхронная работа с ними. В данном аспекте рассмотрим вопросы, связанные с организацией обратной связи, включающие более широкие возможности для осуществления контроля, оценки и онлайн-взаимодействия со школьниками.

Рассмотрим более подробно само понятие «образовательные онлайн-сообщества школьников» и особенности их функционирования в новой среде на основе Интернета. Опираясь на исследования С.В. Бондаренко, В.В. Гриншкунa, Е.В. Закаблукoвскогo, М.В. Сафронової, Е.Д. Патаракина, А.Н. Сергеева, Н.В. Федосеевой, Е.А. Шабалиной и др., под *сетевым сообществом* будем понимать группу людей, взаимодействующих на основе использования коммуникаций сети Интернет, имеющих между собой

общие связи, способных проявлять совместные формы активности и саморефлексию [5; 11; 12]. С позиций понимания сетевого сообщества в виде группы людей, которые поддерживают общение и ведут совместную деятельность при помощи сетевых средств, под *образовательным онлайн-сообществом школьников* будем понимать группу обучающихся, объединенную одной образовательной целью, взаимодействующую с учителем и другими школьниками средствами сети Интернет. При этом Интернет понимается как социальная среда, позволяющая рассматривать социальные, коммуникативные, ценностные, педагогические и технологические основы реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществе школьников как группе обучающихся (или обучающихся и преподавателей), объединенных общей образовательной целью и взаимодействующих посредством служб и сервисов Интернета [5; 9].

В условиях организации взаимодействия участников образовательного процесса в онлайн-сообществе школьников, когда учитель не может качественно наблюдать за работой группы школьников, находящихся на удалении, для него важно иметь инструменты, позволяющие организовать эффективную обратную связь, являющуюся обязательным условием протекания процессов сетевых коммуникаций.

У истоков появления понятия «обратная связь» лежат исследования Норберта Винера, который утверждал, что «обратная связь» является феноменом, вытекающим из кибернетики, отвечающей за процессы управления в любом живом организме или сообществе организмов, в машинах или социуме [3]. Р.С. Немов в образовательных системах под обратной связью понимает приемы, которые дают возможность получить информацию о собеседниках и используются для коррекции поведения партнеров по общению [12]. В педагогической психологии, как правило, под обратной связью понимается информация, получаемая обучающимися в ответ на их определенные действия, соотносимая с процессом и результатами обучения, воспитания [9; 13]. К примерам использования обратной связи можно отнести комментирование ответов обучающихся учителем, взаимный обмен мнениями по непонятному или сложному вопросу при освоении учебной темы и др.

В процессе обучения обратная связь дает информацию для учителя об учебной деятельности и достижениях обучающихся, а для самих школьников является мощной мотивационной силой и направляющим фактором для их саморазвития. С.А. Ковчур отмечает двусторонний характер обратной связи [8].

Отечественные исследователи (А.А. Корнев и др.) рассматривают контроль и педагогическую обратную связь в одной связке. Под обратной связью понимается в данном аспекте информация, получаемая обучающимся «в ответ на определенные действия в процессе образования», соотносимая «с процессами и результатами обучения и воспитания» [9, с. 118]. При этом педагогическую обратную связь рассматривают как составляющую педагогического общения, влияющего на процесс осознания обучающимися личных образовательных успехов и ошибок; на взаимоотношения школьников с учителем, их мотивацию и нахождение путей лучшего усвоения предъявляемых им учебных материалов при соотношении результатов своей деятельности с целями и задачами, поставленными им учителем. Обратная связь дает возможность управлять диалогическим характером обучения, показывая ее динамический характер [1; 16].

Подводя итоги анализа, под *обратной связью* в учебном процессе будем понимать такие формы педагогического взаимодействия, цель которых – обеспечить диагностику восприятия и усвоения учебных материалов по изучаемому предмету, активизировать познавательную деятельность, производить корректировку (содержание, способы подачи учебного материала, действия учителя и обучающихся и др.), улучшать эмоциональный фон занятия и др.

При обучении на основе онлайн-сообществ школьников для организации постоянного диалога между учителем и обучающимся с эффективной обратной связью можно использовать различные платформы видеоконференций, такие как Chattern.ru, Jitsi, Webinar meetings и др. [11; 15]. Средства для организации видеоконференций предоставляют, как правило, инструментарий для обеспечения демонстрации своего экрана, использования встроенной интерактивной доски или возможности комментирования и рисования поверх демонстрируемых документов; инструменты для оперативного создания и проведения опроса в процессе видеоконференции, записи занятия для его последующего осмысления и обсуждения и др. Отметим отечественный сервис Chattern.ru, который позволяет при организации индивидуальной работы с обучающимся использовать все перечисленные выше инструменты и возможности: рисовать; писать не только на доске, но и на демонстрируемых электронных документах; привлекать внимание к пометкам учителя на экране с использованием смартфонов учителя и обучающихся; демонстрировать на экран компьютера в режиме реального времени обычные тетради (бумажный вариант) и то, что учитель или обучающийся в них пишет.

Использование средств для проведения видеоконференций позволяет вовлекать обучающихся в процесс обучения при их активной работе, школьники могут немедленно задавать вопросы, если что-то непонятно, демонстрировать свой экран и др. Но, как и многие исследователи, отметим, что качество обучения на таком занятии зависит от технических средств и связи в сети Интернет.

Часто обратную связь реализуют в виде тестов, экспресс-опросов непосредственно на занятии или в отсроченных вариантах при анкетировании или тестировании по сети Интернет в режиме реального времени [7]. Отметим популярные сетевые сервисы для создания тестов, викторин, онлайн-опросов: mentimeter.com, get.plickers.com, 4exam.ru, onlinetestpad.com, simpoll.ru и др.

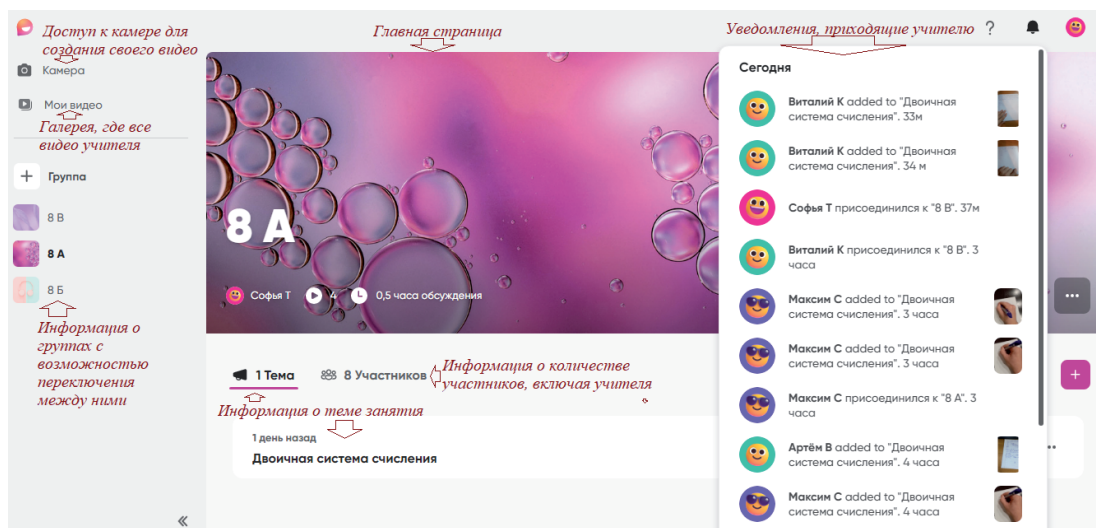


Рис. 1. Пример организации онлайн-взаимодействия школьников при обучении информатике с помощью сервиса Flip

На факультете математики, информатики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) ведется активная работа по формированию готовности студентов, будущих учителей, к обучению информатике с использованием возможностей образовательных онлайн-сообществ школьников. Большое внимание уделяется вопросам организации интерактивного взаимодействия школьников в процессе управления их самостоятельной познавательной деятельностью на различных образовательных площадках в сети Интернет, вопросам организации конструктивной обратной связи в онлайн-обучении.

С опорой на особенности современных школьников, среди которых популярна съемка коротких видео, будущие учителя информатики создают интерактивные образовательные ресурсы, в том числе интерактивное видео. Например, используют сервисы для создания коротких видео школьниками в виде видеоответов, которые учащиеся могут отправлять на платформу, просматривать и комментировать видеоролики других одноклассников или учителя в процессе анализа их содержания и обсуждения на платформе с другими школьниками. Примером такого сервиса для создания интерактивных видеуроков учителем, а также записи видеоответов и их отправки школьниками является сервис Flip, ярко демонстрирующий эффективные способы получения обратной связи с обучающимися (рис. 1).

Для использования видео- и аудиоответов, создания онлайн-курсов с эффективной обратной связью отметим российский конструктор интерактивных речевых тренажеров *daily.co*. Данный сервис имеет множество шаблонов; собственную нейросеть, распознающую речь, понимающую смысл сказанного и следящую даже за правильным произношением обрабатываемых на занятии основных понятий. Сервис позволяет использовать не только микрофон, но и камеру; просматривать записи уроков и проводить пол-

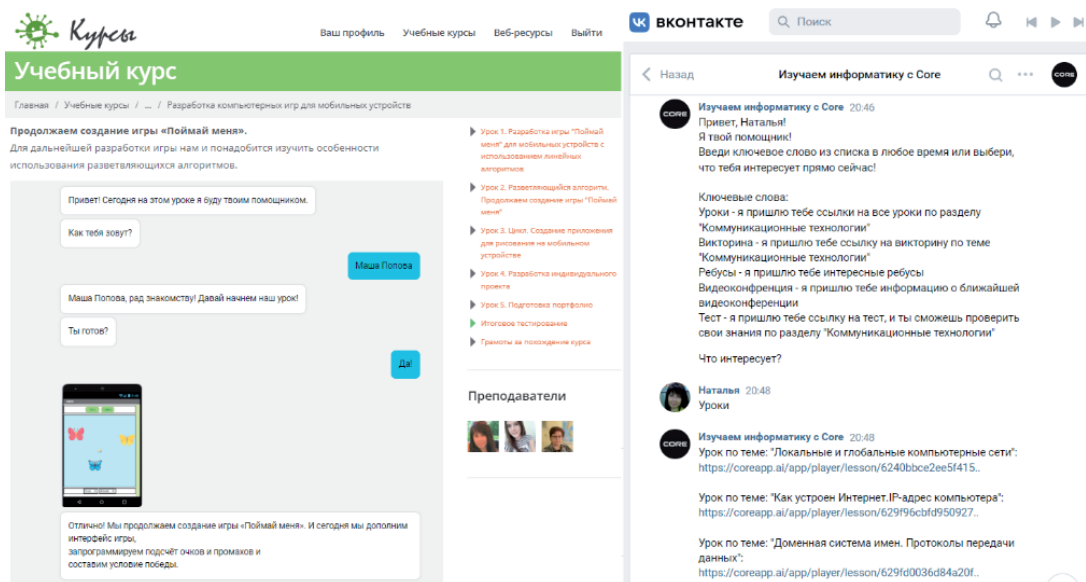


Рис. 2. Примеры применения чат-ботов на онлайн-курсах по информатике для школьников

ную аналитику действий обучающихся; назначать урок всему классу или отдельным обучающимся; использовать изображения, которые могут быть заданиями или подсказками; записывать видеозанятия и др.; от учеников требуется только включить микрофон и отвечать (можно включать и камеру). Причем интерактивные уроки можно использовать не только на компьютерах, но и на планшетах и смартфонах.

Подобные сервисы видеоответов, интерактивные речевые тренажеры, интерактивные образовательные ресурсы (интерактивные плакаты, тренажеры и др.) на онлайн-курсах позволяют увеличить практику диалогического общения в условиях онлайн-обучения. Это позволяет развивать у школьников умения формулировать свои мысли, вести диалог с самим собой как важную часть самостоятельного мышления и рефлексии, что ведет к формированию творческого мышления, которое диалогично по своему происхождению [3].

На базе социальной сети ВГСПУ (<http://edu.vspu.ru>) и на базе сетевых сервисов студенты – будущие учителя информатики – учатся создавать онлайн-курсы и сетевые площадки для реализации взаимодействия со школьниками. Проводится работа по изучению возможностей для обучения информатике социальных сетей (ВКонтакте и др.). Будущие учителя информатики разрабатывают авторские чат-боты для онлайн-курсов, социальных сетей, различных мессенджеров с использованием языка Python, а также популярных сервисов, например, Aimylogic, Botmother, Borisbot, Dialogflow, DexterGupshup, Pptvba.com, Robochat.io, Senler и др.

Рассмотрим пример применения чат-ботов при обучении информатике (рис. 2) в процессе освоения онлайн-курса «Разработка компьютерных игр для мобильных устройств» (сервис Borisbot) и при сопровождении в социальной сети ВКонтакте онлайн-курса на отечественной онлайн-платформе Coreapp.ai (сервис Robochat.io).

Сетевые сервисы позволяют учителю информатики быстро создавать свои чат-боты, которые позволяют доносить информацию обучающимся, рассылать и планировать на определенное время рассылки, отвечать на часто задаваемые обучающимися вопросы, отслеживать статистику подписок в онлайн-сообществе, добавлять к рассылкам файлы с мультимедийным контентом, поддерживать процесс обучения с ведением диалога с обучающимися и др. Особо отметим для использования в школе сервис Borisbot, содержащий большое число шаблонов, позволяющий создавать чат-боты не только для социальных сетей, но и для популярных мессенджеров. При этом созданные чат-боты в сервисе Borisbot можно легко и удобно встроить в онлайн-курсы и личные сайты учителей. Анализ использования чат-ботов в учебном процессе позволяет выделить их особенности:

- многозадачность;
- удобство использования для реализации взаимодействия со школьниками при имитации диалога с ними;
- их кроссплатформенность;
- возможность вовлекать школьников в образовательный процесс и получать обратную связь с ними.

Подводя итоги, отметим следующие возможности для организации учебного процесса с обратной связью при обучении информатике в онлайн-сообществах школьников:

- управление, контроль и коррекция процесса обучения;
- обеспечение достижения поставленных учителем целей и дидактических задач;
- организация диалогового общения и помощи обучающимся при их самостоятельной работе;
- манипуляция информацией и ее дозирование при использовании в образовательных сообществах сетевых рассылок сообщений и чат-ботов;

- организация эффективного самообучения школьников и их самоорганизации в онлайн-сообществе;
- создание ситуации успеха при выполнении предложенных заданий с использованием системы подсказок, интерактивных плакатов, интерактивных образовательных ресурсов, сервисов видеоответов, разных вариантов действий школьников на онлайн-площадках сетевого сообщества и др.

Таким образом, для организации обратной связи при онлайн-обучении учителями информатики активно используются интерактивное видео и интерактивные образовательные ресурсы, сетевые сервисы для совместной работы, для организации взаимодействия в реальном времени, чат-боты, речевые тренажеры и др. Однако хотелось бы отметить, что потенциал онлайн-сообществ для организации обратной связи с обучающимися используется недостаточно, что связано как с неготовностью самих учителей, так и с техническими ограничениями сети Интернет в образовательных учреждениях, информационной безопасностью школьников.

Выделим особо важный аспект: цифровизация образования не должна приводить к свертыванию социальных взаимодействий, замене личного общения школьников с учителем и между собой индивидуальной работой за компьютером, т. к. это негативно скажется на воспитании и развитии личности обучающихся. Вслед за А.А. Вербицким отметим, что важно найти и соблюдать баланс при использовании возможностей компьютера, онлайн-сообществ, сетевых сервисов и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса – учителя и школьников [3]. В данном аспекте необходимо проведение фундаментальных исследований по возможности использования организации обратной связи и взаимодействия в онлайн-сообществах школьников с психолого-педагогической точки зрения.

В заключение отметим, что учителю информатики важно уметь использовать инструменты цифровой образовательной среды, непрерывно повышать свою квалификацию, т. к. непрерывно развивается и сам курс информатики, и появляются новые инструменты для организации образовательной деятельности. При этом важно постоянно изучать и анализировать технологические возможности стремительно развивающихся сетевых сервисов с учетом психологических и педагогических факторов организации процесса учебно-познавательной деятельности в онлайн-сообществах школьников.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / А.Г. Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров. М., 2010.
2. Борисова Н.В. Информационно-образовательная среда в системе подготовки учителя информатики / Н.В. Борисова, Д.Д. Бычкова, А.В. Пантелеймонова, М.А. Белова // Информатика и образование. 2020. № 7(316). С. 55–63.
3. Вербицкий А.А. Проблемы и риски цифровизации обучения [Электронный ресурс] // Психотехнологии в бизнесе и образовании: сб. материалов IV международной научно-практической конференции, Москва, 01 марта 2019 года. М., 2019. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37198608> (дата обращения: 23.03.2023).
4. Винер Н. Кибернетика и общество. М., 1958.
5. Горячкин Б.С. Эффективность использования чат-ботов в образовательном процессе / Б.С. Горячкин, Д.А. Галичий, В.С. Цапий, В.В. Бурашников, Т.Ю. Крутов // E-Scio. 2021. № 4(55). С. 529–551.
6. Данильчук Е.В. Подготовка будущих учителей информатики к созданию и использованию виртуальных образовательных площадок в обучении школьников / Е.В. Данильчук,

Н.Ю. Куликова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 10(153). С. 9–16.

7. Данильчук Е.В. Теоретические, технологические и методические аспекты реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ / Е.В. Данильчук, А.Н. Сергеев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 3(176). С. 115–123.

8. Ковчур С.А. Педагогическая обратная связь как показатель эффективности дистанционного обучения // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2020. № 2(38). С. 32–39.

9. Корнев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. 2018. № 2. С. 112–127.

10. Куликова Н.Ю. Обучение информатике в образовательных онлайн-сообществах школьников с использованием чат-ботов / Н.Ю. Куликова, Е.В. Данильчук, А.И. Малова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 9(172). С. 25–34.

11. Куликова Н.Ю. Онлайн-обучение школьников информатике на основе веб-платформы с интерактивными плакатами: теория и опыт реализации / Н.Ю. Куликова, Е.В. Данильчук, А.Н. Сергеев // Информатика и образование. 2021. № 6(325). С. 29–37.

12. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. М., 2003. Т. 1.

13. Овчинникова Е.Н. К вопросу формирования эффективной обратной связи при дистанционном обучении / Е.Н. Овчинникова, С.Ю. Кротова // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2021. Т. 1. С. 215–217.

14. Рамазанов Р.Г., Гриншкун В.В. Влияние сетевых сообществ и перехода к Web 3.0 на смену подходов к получению образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2018. Т. 15. № 1. С. 89–100.

15. Сергеев А.Н., Куликова Н.Ю., Цымбалюк Г.В. Использование сервисов видеоконференций в сетевых образовательных сообществах: теория и опыт реализации при обучении информатике // Информатика и образование. 2020. № 7(316). С. 47–54.

16. Стародубцев В.А. Организация обратной связи на занятии с использованием персональных средств интернет-коммуникаций // Школьные технологии. 2015. № 3. С. 107–109.

* * *

1. Asmolov A.G. Rossijskaya shkola i novye informacionnye tekhnologii: vzglyad v sleduyushchee desyatiletie / A.G. Asmolov, A.L. Semenov, A.Yu. Uvarov. M., 2010.

2. Borisova N.V. Informacionno-obrazovatel'naya sreda v sisteme podgotovki uchitelya informatiki / N.V. Borisova, D.D. Bychkova, A.V. Pantelejmonova, M.A. Belova // Informatika i obrazovanie. 2020. № 7(316). S. 55–63.

3. Verbickij A.A. Problemy i riski cifrovizacii obucheniya [Elektronnyj resurs] // Psihotekhnologii v biznese i obrazovanii: sbor. materialov IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 01 marta 2019 goda. M., 2019. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37198608> (data obrashcheniya: 23.03.2023).

4. Viner N. Kibernetika i obshchestvo. M., 1958.

5. Goryachkin B.S. Effektivnost' ispol'zovaniya chat-botov v obrazovatel'nom processe / B.S. Goryachkin, D.A. Galichij, V.S. Capij, V.V. Burashnikov, T.Yu. Krutov // E-Scio. 2021. № 4(55). S. 529–551.

6. Danil'chuk E.V. Podgotovka budushchih uchitelej informatiki k sozdaniyu i ispol'zovaniyu virtual'nyh obrazovatel'nyh ploshchadok v obuchenii shkol'nikov / E.V. Danil'chuk, N.Yu. Kulikova // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 10(153). S. 9–16.

7. Danil'chuk E.V. Teoreticheskie, tekhnologicheskie i metodicheskie aspekty realizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti v onlajn-soobshchestvah uchashchihshya shkol' / E.V. Danil'chuk, A.N. Sergeev // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 3(176). S. 115–123.

8. Kovchur S.A. Pedagogicheskaya obratnaya svyaz' kak pokazatel' effektivnosti distancionnogo obucheniya // Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya 2: Pedagogika, psihologiya, metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov. 2020. № 2(38). S. 32–39.

9. Korenev A.A. Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obshchenii // Rhema. Rema. 2018. № 2. S. 112–127.
10. Kulikova N.Yu. Obuchenie informatike v obrazovatel'nyh onlajn-soobshchestvah shkol'nikov s ispol'zovaniem chat-botov / N.Yu. Kulikova, E.V. Danil'chuk, A.I. Malova // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 9(172). S. 25–34.
11. Kulikova N.Yu. Onlajn-obuchenie shkol'nikov informatike na osnove veb-platfomy s interaktivnymi plakatami: teoriya i opyt realizacii / N.Yu. Kulikova, E.V. Danil'chuk, A.N. Sergeev // Informatika i obrazovanie. 2021. № 6(325). S. 29–37.
12. Nemov R.S. Psihologiya: Ucheb. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij: V 3 kn. M., 2003. T. 1.
13. Ovchinnikova E.N. K voprosu formirovaniya effektivnoj obratnoj svyazi pri distancionnom obuchenii / E.N. Ovchinnikova, S.Yu. Krotova // Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo. 2021. T. 1. S. 215–217.
14. Ramazanov R.G., Grinshkun V.V. Vliyaniye setevykh soobshchestv i perekhoda k Web 3.0 na smenu podhodov k polucheniyu obrazovaniya // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2018. T. 15. № 1. S. 89–100.
15. Sergeev A.N., Kulikova N.Yu., Cymbalyuk G.V. Ispol'zovanie servisov videokonferencij v setevykh obrazovatel'nyh soobshchestvah: teoriya i opyt realizacii pri obuchenii informatike // Informatika i obrazovanie. 2020. № 7(316). S. 47–54.
16. Starodubcev V.A. Organizaciya obratnoj svyazi na zanyatii s ispol'zovaniem personal'nyh sredstv internet-kommunikacij // Shkol'nye tekhnologii. 2015. № 3. S. 107–109.



The methodological specific features of the implementation of the feedback in the process of teaching Computer Sciences in the online communities of the schoolchildren

The article deals with the issues of the organization of the feedback by the teacher in the process of teaching Computer Sciences in the online communities of the schoolchildren. There are discussed the approaches to the comprehension of the term “feedback”, the implementation of the feedback on the basis of the online communities of the schoolchildren with the use of the services of the videoconference, videoanswers, interactive educational resources, chat bots, and etc. The authors describe the potential of the organization of the feedback in the online communities of the schoolchildren with the use of the modern networking services.

Key words: *feedback, e-learning of Computer Sciences, educational online communities of schoolchildren, chat bot, networking services.*

(Статья поступила в редакцию 23.08.2023)

**Л.Б. БУБЕКОВА,
Ю.Ю. ДАНИЛОВА,
Е.Л. КУДРЯВЦЕВА**
Елабуга

**МОДУЛЬНЫЕ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ИГРЫ В СИСТЕМЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

Рассматриваются инновационные игровые технологии и возможность их реализации в системе компетентностно-ориентированного языкового образования. Представлены примеры игр из инновационного модульного полифункционального игрового комплекса «Дети мира», внедрение которого в систему образования способствует осмысленной мотивации детей к обучению и самообразованию.



Ключевые слова: *модульные игры, полифункциональные игровые технологии, мотивация в образовании, компетентностно-ориентированное образование, языковое образование.*

Современное образовательное пространство все более интердисциплинарно, как сама жизнь, и компетентностно, а не знание-ориентированно. Перед системой образования XXI в. стоят достаточно серьезные вызовы, среди которых: быстрый уход изученного в теории с примерами в пассив; обучение нередко ради аттестации, но не образования и самоактуализации; отсюда – отсутствие равномерного (с учетом поликультурного и междисциплинарного подходов) прироста знаний, умений, навыков и формирования компетенций в различных сферах жизнедеятельности (не только в бытовой или профессиональной, но и в учебной, хобби и пр.); невладение этнолингвокультурным контентом и проистекающая отсюда проблема переключения кодов как вербальных, так и невербальных (например, «язык тела» по А. Пизу); односторонняя (монокультурная) коммуникативная компетенция; отсутствие целенаправленного развития медиасоставляющей межкультурной компетенции.

Очевидно, что сегодня целью стало не обучение само по себе, а образование длиною в жизнь (Soft skills-based life-long learning), постоянное самосовершенствование, при котором мотивированный человек продолжает свое развитие за пределами образовательного учреждения.

Актуальность заявленной темы, таким образом, определяется высокой степенью практической значимости вопроса. Феномен лингвокогнитивных ресурсов нового поколения («цифровые дети», «поколение Z», «поколение Альфа») обусловлен глобализацией информационного пространства, повсеместной цифровизацией и клиповой культурой – и это уже общепринятый факт. Перестройка психики человека, его сознания и мышления закономерна: формируется особый тип мышления, который получил название «клипового». Данный тип мировосприятия становится одной из основных черт человека XXI в., вынужденного успевать обрабатывать огромное количество информации за небольшое количество времени.

Следствием таких изменений становится проблема «BANI-мир и образовательная среда», из которой очевидно, что трансформация, мобилизация образовательной парадигмы (тем более обострившаяся в силу пандемии) необходимы в новых условиях современного мирового лингвосоциума. Все чаще звучит мысль, что «концепция “Lifelong learning” становится все более актуальной и приобретает особые смыслы в дан-

* Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030).

ном контексте» [8, с. 12]. Возникает актуальный вопрос: какие конкретно ресурсы (в широком смысле) будут оптимальными, чтобы покрывать не только индивидуально-личностный и системный уровни, но и уровень управления образовательным результатом?

На наш взгляд, эффективным образовательным ресурсом, отвечающим требованиям времени, являются модульные интерактивные игровые технологии, поскольку они способствуют осмысленной мотивации детей к (само)обучению, созданию компетентностного (hard и soft skills) портфолио, становлению резильентной личности, формированию антихрупкости мышления [10].

В условиях современного лингвосоциума привычное представление о получении готового, книжного знания как единственного пути образования уходит в прошлое, в то время как игра все стремительнее становится особым (безопасным и направленным на формирование сначала опыта, а потом знания на его основе) способом взаимодействия с миром, симуляцией погружения в реальность, включающей ее познание и практическое освоение самим ребенком. Игровая деятельность в этом плане может стать действительно реальным шансом на успешную интеграцию обучающегося в поликультурное пространство, поскольку игра интеркультурна, диалогична, мобильна и направлена на позитивную коммуникацию для достижения общей и индивидуальной целей. Более того, игра дает педагогу возможность наконец заговорить с подрастающим поколением на одном языке и посмотреть в одном направлении с разных точек зрения, т. к. именно игра может отражать разнообразие реальности игроков и помогать им находить точки соприкосновения, оставаясь индивидуумами со своими целями и задачами.

В педагогической науке до начала XXI в. насчитывалось небольшое количество специальных научных исследований по теории игры. Особенно и концептуально значимыми можно назвать работы Л.С. Выготского [1], Д.Б. Эльконина [12], а также Л.В. Мардахаева [6], Д.В. Менджеричкой [7], Н.С. Чиньковой и Л.Е. Никитиной [11] и др.

В наши дни интерес к игре как дидактической и воспитательной форме неуклонно возрастает. Отметим, что в целом многообразие и функциональная нагрузка игровых технологий рассмотрены и описаны в самых разных исследованиях [7]: множество классификаций детских игр по содержанию, форме, времени и месту проведения, составу и количеству участников, степени регулирования, управления, характеру педагогических задач, характеру деятельности участников на основе действия с моделями труда, с моделями общения, мотивации игры и т. д. [1; 5; 12]. В учебно-воспитательной практике чаще всего используются предметные, ролевые, символические, сюжетные и компьютерные дидактические и развивающие игры и т. д. [1; 3]. В то время как новейшие игровые (недидактические) технологии остаются пока еще не в полной мере и объеме исследованными и описанными в научно-практической и методической литературе.

Объектом исследования является феноменологическая составляющая игры как образовательного ресурса, ее этнолингвокультурный потенциал в процессе категоризации реальной действительности и самоидентификации личности, предметом исследования выступает игротека «Дети мира» как развивающая система модульных полифункциональных игр, позволяющая подготовить обучающихся к интеграции в современное общество путем создания мотивированного выбора индивидуального образовательного маршрута в условиях трансформации образования.

Материалом для исследования и описания послужили авторские разработки модульных полифункциональных интерактивных игр, подробное описание, инструкция, область применения и возможные варианты реализации которых представлены в интерактивном учебно-методическом пособии «Игротека “Дети мира”» [4], куда входят игры «Тяни-толкай», «Речедром», «Новые крестики-нолики», «Хоббидром» и др. Это результат совместной интеллектуально-творческой деятельности сотрудников между-

народной сетевой лаборатории «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет» при поддержке Международного методсовета по многоязычию и межкультурной коммуникации при НОЦ «ИКаРус» (Германия) [2]. В настоящее время игротека – сетевой развивающийся проект «Игро-мир образования 2035», который постоянно пополняется новыми играми [9]. В рамках данной статьи в качестве примера будут описаны лингводидактический потенциал и вариативность (модульность) некоторых из них.

Значимость и практическая новизна материалов определяются возможностью их использования не только в непосредственной практике педагогов дошкольных и среднеобразовательных учреждений, но и в научно-исследовательской деятельности, при подготовке учителей, тьюторов и игротехнологов для современной школы, социальных работников школ, логопедов. И в научном, и в учебно-методическом плане важно изучение потенциала инновационных игровых технологий как инструмента для создания мотивационного ресурса и коррекции образовательного маршрута детей для их успешной адаптации и интеграции в обществе.

Игротека «Дети мира» представляет собой комплект модульных полифункциональных игр: в каждом из игровых кейсов есть собственно игровой материал (карточки), вариативные (модульные) правила, учитывающие возрастные и иные культурные «рамки», направленность (целеполагание) игры, опыт ее использования в различных областях. Все материалы игро-кейсов рассчитаны на работу с аудиторией от 2–3 лет и до 99 лет с использованием русского и коренного языков как родного или одного из родных (семейных). Также существуют варианты данной игротеки на английском, немецком, испанском, чешском и других языках с адаптацией по этнокультурной составляющей.

Игротека рассчитана на переключение играющих между мозаичным восприятием, клиповым сознанием и способностью мыслить целостно, образно, т. е. типами мышления «ребенка» и «взрослого». Игры данного проекта архетипичны в своей основе, поэтому их можно адаптировать под различные культуры, но с обязательным учетом этнолингвокультурной составляющей.

Материал, подобранный авторами кейса, очень широк, вариативен и дает возможность выбора с учетом целевой аудитории. Однако использование его зависит в первую очередь от уровня подготовленности педагога и его кругозора (дает возможность развития не только детям, но и педагогам и родителям). Следовательно, игрокам можно выходить за «границы»: прочтений и вариантов применения каждого игро-кейса столько, сколько пользователей.

Основу игротеки составляют такие технологии, как паззлы, домино, крестикнолики, тетрис, циферблат, мемори, морской бой, колесо обозрения, кубики и др., поскольку их мобильность и гибкость позволяют создавать бесконечное количество новых (вариантов) игр, ориентированных на определенный возраст, тему занятия, степень владения тем или иным языком, целеполагание и т. д. Приведем примеры некоторых игр.

Большой интерес в разновозрастных аудиториях вызывает игра «**Новые крестикнолики**» – это технология классической игры «Крестикнолики», расширенная совмещением с технологией друдлов, или неполных фигур, из тестов креативности Торренса-Гилфорда [13; 14]. Функциональный потенциал игры высокий: отработка и расширение лексического запаса; ознакомление с элементами иной культуры и представление собственной или иной культуры (через дорисовку крестиков и ноликов до специфичных для нее предметов); соотнесение названия и изображения предмета (важная для билингвов визуализация смыслов, заложенных предками из разных культур в наименования объектов и явлений); отработка мелкой моторики (при дорисовке деталей); тренировка наблюдательности (внимания к деталям), концентрации и

Игра «Новые крестики-нолики»



Рис. 1. Примеры карточек и игровых полей в игре «Новые крестики-нолики»

переключения внимания; переключение лингвистических кодов (при назывании предметов последовательно на нескольких языках: родном для игрока и родном для его партнера по игре) и др.

В состав игры входит 120 карточек с объектами, содержащими в себе «крестик» (40 шт.), «нолик» (40 шт.) или «крестик и нолик» (40 шт.), с наименованиями предметов на обороте и игровое поле на 100 клеток (рис. 1).

Принимать участие в этой игре могут как дети с 5 лет, так и взрослые, осваивающие язык как иностранный, неродной или один из родных индивидуально или в рамках группового взаимодействия. Игра может вестись как между 2 и более участниками или командами с последовательностью ходов, так и на прогресс или сбор коллекций изображений/наименований объектов с крестиком и/или ноликом в его визуальном облике одним участником.

Приведем примеры модулей игры без использования общего игрового поля.

Вариант «Переводчики» можно использовать для детей с 4 лет, что позволит проверить память и объем лексического запаса. Во время игры карточки лежат картинкой вниз, ведущий (или игроки по очереди) называет предмет на изучаемом/осваиваемом (например, нерусском) языке. Нужно найти среди лежащих на столе соответствующее слово на русском языке и, перевернув карточку, показать предмет. Если изучается/осваивается русский язык, то карточки кладутся картинкой вверх, предмет называется на русском языке. А остальные (на скорость) должны показать правильную картинку. Право назвать следующий предмет переходит каждый раз к тому игроку, который решил предыдущую задачу.

Вариант «Знатоки» может быть использован в игре с детьми с 6 лет (можно использовать вместе с карточками игры «Речедром»). Ведущий выбирает из лежащих на столе 3 карточки с картинкой, причем выложить картинки можно как все сразу, так и постепенно (по одной) после каждого круга ответов игроков. Все 3 картинки вместе «описывают» задуманное ведущим: 1 понятие (например, «отпуск»: *зонт, кресло, кофе*); 1 про-

фессию (например, «водитель»: *колесо, руль, дорога*); 1 литературного героя (например, «Обломов»: *кресло, книга, шляпа*). Участники должны угадать, «кто» или «что» имеется в виду. Угадавший становится следующим водящим.

Вариант игры «Знатоки и логики» предполагает, что водящий вытягивает случайный ряд из 3-х картинок, остальным нужно найти для них общее понятие. Например, лингвокогнитивная интеграция для *бабочки, дороги, удочки* возможна в большей или меньшей степени в лексемах «лето», «прогулка», «рыбалка», «настроение», «предвкушение». Необходимость комментария участников игры очевидна и целесообразна.

Использование игрового поля «Новые крестики-нолики» – прекрасное дополнение, например, для экскурсий и мобильного обучения, т. е. обучения вне дошкольного и школьного образования. До начала экскурсии/прогулки игрокам предлагается запоминать / фотографировать / записывать (называть педагогу под запись) / зарисовывать или собирать объекты, в которых они разглядят «крестик» или «нолик» (например, веточку, шишку, листок, жука, цветок, солнце и др.). По окончании прогулки участники делятся на 2 команды (команда «Х» и команда «0»), поочередно заполняющие игровое поле рисунками, объектами, названиями обнаруженных объектов. Важно то, что игра продолжается даже если 1 диагональ заполнена, т. к. в центре поля стоит знак «Х-0» (рисунок «пришитая пуговица»; см. рис. 1), позволяющий работу в другой диагонали любой команде.

Для игроков возрастной категории «10+» возможно усложнение данного модуля: они могут доказать, что в объекте команды противников есть и их образ (например, «Х» в объекте «0»), и использовать клетку с данным объектом для построения своей диагонали.

Очевидно, что в процессе выполнения вариативных заданий данных модулей игры формируется и развивается дискурсивная компетенция игроков, которая реализуется как умение создавать целостные, связанные и логичные высказывания в зависимости от речевой задачи и коммуникативной ситуации.

Для создания позитивного настроения в группе и командообразования участников можно использовать игру «Поздравляндия» как вариант использования технологии «объясняшек» (рис. 2).

Целью игры является развитие речи, тематическое (праздники, подарки и поздравления) расширение словарного запаса, формирование представлений о традициях России и стран проживания участников игры, улучшение коммуникативных навыков, языковой компетенции: в частности, игра способствует отработке вин. п. (*поздравляю кого? дарю что?*), твор. п. (*поздравляю с чем?*), род. п. (*желаю чего?*), дат. п. (*желаю кому?*)



Рис. 2. Примеры изображений на карточках в игре «Поздравляндия» (минимальный уровень сложности)

имен существительных и личных местоимений в реальной коммуникации (письменная и устная форма речи). Также процесс игровой деятельности способствует формированию и развитию логики, этно- и межкультурной компетенции, креативности. Игра предназначена для детей старше 5 лет, подростков и взрослых. Играть можно как индивидуально (один на один), так и в команде (игрок на команду, команда на команду), в том числе в поликультурных и многоязычных группах, временных детских и взрослых коллективах; онлайн и офлайн. Можно воспользоваться помощью «Поздравляндии» при изучении иностранных языков (особенно форм склонения имен существительных) и для расширения словарного запаса родных языков с дошкольного до пенсионного возраста.

В комплект игры входят 3x23 готовых (с цифрами 1, 2 и 3 на обороте) и 6 пустых карточек. Карточки с цифрой 1 на обороте (русские праздники) снабжены также QR-кодом с краткой информацией о данном празднике/данной традиции в России. Эти карточки созданы на основе элементов поздравительных открыток. Игра с ними направлена на знакомство с праздниками России и их символикой. Карточки с цифрами 2 и 3 на обороте не приурочены к каким-либо конкретным праздникам. Варианты их «расшифровки» даются ниже. QR-коды на их обороте отсутствуют, чтобы не ограничивать свободу творчества игроков. Игра с этими карточками направлена в первую очередь на развитие креативности в поликультурном пространстве коммуникации. Цифры обозначают также уровень сложности игры с данными карточками: низкий (1), средний (2) и высокий (3). Карточки с буквой «П» на обороте могут быть использованы в «Подарочном» варианте, а с буквой «О» – как «Открытки».

Пустые карточки пригодятся игрокам для расширения списка включенных в игру вариантов праздников и поздравлений. Важно, чтобы пустые карточки визуально не отличались от типографских (в противном случае они запоминаются игроками, и смысл игры утрачивается): оптимально, если слова на пустых карточках печатаются, а не пишутся от руки; и рисунки создаются на компьютере и распечатываются на карточку.

Также возможно создание самими игроками всех игровых карточек в предлагаемой технологии, например, для знакомства и игры в группе. При этом каждый играющий заполняет карточку на свой любимый праздник, а в поликультурных группах – на праздник, традиционный для страны проживания данного участника.

Приведем пример модулей игры для детей от 5 лет и старше.


Открытка «Ознакомительная».

Используются карточки данной игры или принесенные с собой участниками изображения их приятных приобретений и событий последней недели (в этом случае картинки могут быть подписаны – чьи они, кого поздравлять). Все картинки кладутся на стол или иную ровную поверхность изображением вниз. Затем каждый участник вытягивает по очереди одну из карточек и поздравляет всех (или «хозяина» картинки, если она подписана) с тем, что изображено (новым столом, вкусным обедом и пр.). Можно работать и в парах: тогда каждый игрок поздравляет своего соседа с тем событием или приобретением, которое изображено на принесенной им картинке. Тогда карточки не вытягиваются из общей кучки, а передаются игроком непосредственно своему соседу/партнеру по игре. Баллы в этой игре не даются. Побеждают хорошее настроение и интересно проведенный ритуал знакомства.

Открытка «Иносказательная».

В этом случае основу игры составляет метафорическое переосмысление реальности. Используются карточки всех уровней (с учетом подготовленности игроков). Но наибольший интерес (с точки зрения разрушения клише и стереотипов) представляет собой игра с карточками 1 уровня. Целью игровой деятельности становится попытка увидеть «подтекст» каждой карточки-открытки.

**Ассоциативно-вербальная сеть:
возможные варианты ответов игроков на предлагаемую картинку**

Картинка	Прямая ассоциация	Возможный смысловой «подтекст»
	<i>С отпуском!</i>	Дети: ура, каникулы! на пляж! море! свободные пальчики; удобно; тепло; ходить по воде и т. п. Взрослые: отпуск; лето; с освобождением из-под каблука жены/руководителя, с полной свободой (увольнением, освобождением от занимаемой должности, увольнением в запас из армии) и т. д.

Карточки выкладываются рисунком вниз. Каждый игрок или каждая команда вытягивают по одной карточке и называют как можно больше вариантов того, как можно понять данную открытку. Например, см. табл. выше.

Баллы могут присваиваться за каждый названный подходящий вариант тракторки. В результате прекрасное настроение и отказ от клише обеспечены!

Что касается компетенций, которые могут формироваться и развиваться в процессе подобной игровой деятельности, то в первую очередь можно выделить коммуникативную и речевую компетенции: ответ на запрос, развитие техники речи и быстроты вербальной реакции, и, как следствие, успешная реализация коммуникативного акта, проявление инициативы за счет нестандартности предложенного задания.

Заключая все вышесказанное, отметим, что игровые технологии нового поколения, модульные и полифункциональные, основанные на переосмыслении успешных игр прошлого с учетом требований настоящего и направленностью в будущее, мы считаем оптимальным ответом на вызовы XXI в. Названные признаки игры являются основополагающими. Специфика модульных игр заключается в большом количестве вариантов использования (модулей) одного комплекта карточек с учетом возраста играющих, владения языком, целеполагания и пр., модульность рассматривается как привязанность к одним и тем же игровым объектам (карточкам и пр.), но предназначенность для разных целевых групп для реализации конкретно поставленных ситуативных задач. Т. е. за счет набора простейших игровых компонентов и их минимальной перестановки можно получить максимальное количество игровых модулей как единую систему, подлежащую развитию и расширению каждым игроком, тем самым самомодифицирующуюся и саморазвивающуюся. Правила таких игр закладывают фундамент для процесса коммуникации, но не ограничивают его, активизируя творческий процесс в консорциуме игроков, творя этот самый консорциум из некогда разрозненных, а теперь взаимообучающихся в игре индивидуумов. Такие возможности игры определяют ее полифункциональность, которая понимается как пригодность для специалистов разных областей: например, для диагностики психологам; для отработки знаний, умений и навыков, а затем формирования компетенций в работе педагогов и т. д. Самые популярные (прошедшие испытание временем и развивавшиеся в диалоге культур) игры типа шашек, крестиков-ноликов, паззлов, карт сегодня рассматриваются и как игра, и как технология, открытая для создания новых игр. При сохранении «скелета» игры происходит «перемещение» ее в новую сферу деятельности с расширением правил, вплоть до создания авторских инновационных модулей, как,

например, представленная авторская игротека «Дети мира». Именно такие инновационные игровые технологии помогают сформировать личность, обладающую набором soft skills, позволяющим адаптироваться в сложном BANI-мире.

Необходимость внедрения инновационных игровых технологий в современное образовательное пространство очевидна, поскольку это как минимум является гармоничным продолжением познания человеком мира и себя. С другой стороны, с учетом особенностей детей поколения Z и «альфа» в условиях повсеместной цифровизации жизни, безусловно, стратегия их образования должна измениться. И здесь важной задачей является создание осознанной внутренней мотивации обучающихся, что в итоге должно привести к переходу на компетентностно базированное образование длиною в жизнь (Soft skills-based life-long learning). В этом смысле у игры есть все шансы составить основу для формирования и развития компетентностного (hard и soft skills) портфолио личности.

Список литератур

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–74.
2. Игротека «Дети мира». [Электронный ресурс]. URL: <https://kpfu.ru/igroteka-39deti-mira39-269239.html> (дата обращения: 28.06.2023).
3. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М., 2012.
4. Кудрявцева Е.Л. Интерактивное учебно-методическое пособие «Игротека «Дети мира» / Е.Л. Кудрявцева, У.И. Крюгер, Л.Б. Бубекова, А.Б. Мамбетова, А.А. Мартинкова. Рига, 2016.
5. Кудрявцева Е.Л. Современные игровые технологии в преподавании и изучении языков / Е.Л. Кудрявцева, А.А. Тимофеева, Л.Б. Бубекова, С.В. Буланов // Русский язык за рубежом. 2015. № 3(250). С. 50–65.
6. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. М., 2005.
7. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Т.А. Марковой. М., 1982.
8. Обухова Н. И. VUCA-мир и образовательная среда [Электронный ресурс] // Калининградский вестник образования. 2021. № 3(11). С. 11–22. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2021/30sent2021/kvo302/> (дата обращения: 18.06.2023).
9. Проект «Игро-мир образования 2035». [Электронный ресурс]. URL: <https://game2035.info/category/igroteka/> (дата обращения: 28.06.2023).
10. Талей Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. М., 2015.
11. Чинькова Н.С., Никитина Е.Ю. Игровые технологии в культурно-досуговой деятельности детей и подростков: учебно-методическое пособие. Челябинск, 2019.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
13. Guilford J.P. Creativity // American psychology. 1950. № 5(9). P. 444–454.
14. Torrance E.P. Torrance Tests of Creative Thinking. Bensenville, Illinois, 1974.

* * *

1. Vygotskij L.S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6. S. 62–74.
2. Igrroteka «Deti mira». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://kpfu.ru/igroteka-39deti-mira39-269239.html> (data obrashcheniya: 28.06.2023).

3. Korotkova N.A. Obrazovatel'nyj process v gruppah detej starshego doshkol'nogo vozrasta. M., 2012.
4. Kudryavceva E.L. Interaktivnoe uchebno-metodicheskoe posobie «Igroteka «Deti mira» / E.L. Kudryavceva, U.I. Kryuger, L.B. Bubekova, A.B. Mambetova, A.A. Martinkova. Riga, 2016.
5. Kudryavceva E.L. Sovremennye igrovyje tekhnologii v prepodavanii i izuchenii yazykov / E.L. Kudryavceva, A.A. Timofeeva, L.B. Bubekova, S.V. Bulanov // Russkij yazyk za rubezhom. 2015. № 3(250). S. 50–65.
6. Mardahaev L.V. Social'naya pedagogika: Uchebnik. M., 2005.
7. Mendzherickaya D.V. Vospitatelju o detskoj igre: Posobie dlya vospitatelja det. sada / pod red. T.A. Markovoj. M., 1982.
8. Obuhova N. I. VUCA-mir i obrazovatel'naya sreda [Elektronnyj resurs] // Kaliningradskij vestnik obrazovaniya. 2021. № 3(11). S. 11–22. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2021/30sent2021/kvo302/> (data obrashcheniya: 18.06.2023).
9. Proekt «Igro-mir obrazovaniya 2035». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://game2035.info/category/igroteka/> (data obrashcheniya: 28.06.2023).
10. Taleb N. Antihrupkost'. Kak izvlech' vygodu iz haosa. M., 2015.
11. Chin'kova N.S., Nikitina E.Yu. Igrovyje tekhnologii v kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti detej i podrostkov: uchebno-metodicheskoe posobie. Chelyabinsk, 2019.
12. El'konin D.B. Psihologiya igry. M., 1978.



***Module polyfunctional games in the system of competence
based linguistic education***

The article deals with the innovative game technologies and the potential of their implementation in the system of competence based linguistic education. There are examples of the games of the innovative module polyfunctional game complex “The children of the world”, its implementation in the educational system supports the meaningful motivation of the children to education and self-education.

Key words: *module games, polyfunctional game technologies, motivation in education, competence based education, linguistic education.*

(Статья поступила в редакцию 17.08.2023)

**Н.Н. БОЖКО,
С.Ю. ГЛАЗОВ,
Д.В. ЗЕМЛЯКОВ,
А.С. ШУБИНА**

Волгоград

СЕТЕВОЙ ФИЗИЧЕСКИЙ КЛАСС КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Проанализированы проблемы изучения школьниками предметной области «Физика»: мотивационные, содержательные, методические, кадровые. Представлены возможности сетевого физического класса в решении указанных проблем на примере сопровождения деятельности обучающихся и педагогов при выполнении индивидуальных проектов по физике. Описана поэтапная логика освоения обучающимися проектной деятельности, предложена уровневая система выполнения проектов разной степени сложности для обучающихся с разным уровнем предметной подготовки по физике.



Ключевые слова: верифицированный образовательный контент, методика преподавания физики, модель реализации сетевого физического класса, сетевые физические классы, предметная область «Физика», проектная деятельность, цифровая образовательная среда, уровни выполнения проектов.

Актуальность. Идея реализации проекта «Сетевой физический класс» появилась при анализе противоречия между государственным заказом и реальной практикой обучения физике на уровне общего образования.

Государственный заказ на повышение технологического суверенитета страны в условиях глобальных мировых вызовов требует подготовки кадров, способных обеспечить развивающиеся технологические отрасли промышленности. Согласно Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации одной из задач является создание возможностей для выявления талантливой молодежи и построения успешной карьеры в области науки, технологий и инноваций, и обеспечение тем самым развития интеллектуального потенциала страны [9].

При этом имеет место проблема кадрового дефицита, обусловленная в том числе низкой популярностью выбора школьниками инженерных и технических направлений обучения, базирующихся на знании физики как учебного предмета. Так, в последние годы выявлены рекордные отказы школьников от сдачи ЕГЭ по физике, а также проблемы набора абитуриентов вузами, ведущими подготовку специалистов в области физики.

Необходимость усиления тренда образования в области фундаментальной и прикладной физики актуализирует роль школы в части формирования содержательного интереса обучающихся к данной области знания. В разработанной Концепции преподавания учебного предмета «Физика» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы, обозначен ряд проблем изучения школьниками этого предмета, к которым, в частности, относятся мотивационные, содержательные, методические, кадровые.

Мотивационные проблемы возникают у обучающихся в связи с доминированием в традиционном подходе преподавания физики теоретической составляющей при све-

* Исследование выполнено по проекту «Реализация проекта “Сетевой физический класс” в условиях интеграции педагогического университета и системы общего образования», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 19.06.2023 г. № 073-03-2023-024/4 к соглашению от 27.01.2023 № 073-03-2023-024).

дении к минимуму экспериментальной деятельности [4]. Предлагаемое в опыте исследователей и педагогов решение этих проблем традиционно связано с применением специальных педагогических технологий, имеющих высокий мотивирующий потенциал (кейс-технологии, игровые технологии, домашний эксперимент), включением физических задач в контекст практической жизнедеятельности, использованием информационных сервисов, систем и технологий обучения, электронных ресурсов образовательного назначения [1; 6; 8]. При этом большинство исследователей указывают на то, что наиболее эффективным средством развития мотивации обучающихся к изучению физики является включение их в проектно-исследовательскую деятельность, которая, будучи направлена на решение проблемы, сформулированной самим обучающимся, способствует формированию у него собственных мотивов и целей обучения.

Содержательные проблемы в изучении физики порождаются недостаточно верифицированным содержанием учебного материала, в котором наблюдается расхождение как в объеме изучаемого содержания, так и в наполнении отдельных тем, следствием чего является низкий уровень предметной подготовки обучающихся по физике [4]. Решение этих проблем исследователи видят в разработке верифицированного, научно обоснованного содержания учебного материала, учете при проектировании урока уровня подготовки и потребностей класса, включении в обучение исследовательской деятельности, разработке эффективных и компактных методик проведения лабораторных и практических работ, а также продуманной системы практических заданий для индивидуальной и групповой работы учащихся [3].

Методические проблемы в изучении физики связаны с недостаточным вниманием к формированию таких проектно-исследовательских умений школьников, как постановка задачи исследования, выдвижение научных гипотез и предложение способов их проверки, определение плана исследования и интерпретация его результатов, использование приемов, повышающих надежность получаемых данных, недостаточно эффективным использованием в исследованиях учеников потенциала оборудования современных образовательных пространств [4]. Целый ряд исследований показывает, что при организации педагогом проектно-исследовательской деятельности обучающихся в области физики существует ряд нерешенных проблем. В частности, наиболее часто педагоги сталкиваются с трудностями на этапах выбора темы проекта, планирования и решения его отдельных задач, по сути заменяя планирование работой по интуиции. Также отмечаются проблемы с техникой физического эксперимента, его материально-техническим обеспечением и презентацией итоговых материалов проекта [10]. Указанные выше проблемы обусловлены, в частности, тем, что методика организации проектно-исследовательской деятельности сложна и не адаптирована для педагога.

Решение данных проблем связано как с разработкой и внедрением новых методик и технологий преподавания физики, так и совершенствованием системы практической подготовки будущих учителей физики в педагогических вузах, направленной на формирование их готовности к профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде и использованию возможностей современной инфраструктуры школы.

Кадровые проблемы обусловлены малой востребованностью направлений педагогической подготовки в образовательных организациях высшего образования, по которым обучаются будущие учителя физики, дефицитом входного уровня знаний для освоения в образовательной программе высшего образования курса общей физики, и, как итог, недостаточным уровнем предметной подготовки учителей. Решение данной проблемы связано с формированием системы методической поддержки учителя, разработкой такого методического контента, который позволит учителю с разным уровнем квалификации эффективно подготовить и провести урок.

Описанные выше проблемы были трансформированы в проекте «Сетевой физический класс» в систему задач, решение которых обеспечит повышение качества преподавания физики в школе и повышение интереса детей к изучению физики.

1. Сформировать интерес школьников к изучению учебного предмета «Физика».
2. Разработать верифицированный контент, обеспечивающий качественное освоение физических знаний и логики проектной деятельности обучающимися.
3. Обеспечить возможность освоения проектно-исследовательской деятельности в области физики обучающимся с разным уровнем исходного интереса и предметной подготовки.
4. Создать условия для освоения педагогами потенциала современных образовательных пространств, в том числе инфраструктуры нацпроекта «Образование».
5. Обеспечить методическое сопровождение учителя в процессе его руководства выполнением обучающимися исследовательских проектов по физике.

Описанные выше задачи часто решаются в современной системе образования изолированно с ориентацией только на одну целевую группу. Так, задачи повышения мотивации детей и уровня их подготовки по физике могут решаться за счет средств, ориентированных только на детей, например, развитие системы дополнительного образования в области естественнонаучного знания, формирование профильных классов при вузах и т. п. Задачи методического и кадрового характера решаются с ориентацией на учителей, что предполагает разработку и реализацию курсов повышения квалификации и программ переподготовки действующих педагогов. При этом наблюдаются дефициты комплексного подхода к решению описанных задач, когда объединялись бы усилия всех основных субъектов системы образования (педагогов, обучающихся, студентов и преподавателей).

Эффективное решение обозначенных задач требует выстраивания единого образовательного пространства вуза и образовательных организаций региона за счет формирования устойчивого сетевого сообщества, включающего школьников, школьных учителей физики, преподавателей и студентов педагогического университета, представителей других образовательных организаций. Действенным инструментом организации взаимодействия субъектов системы образования могут выступать сетевые научно-образовательные проекты [5].

Сетевой научно-образовательный проект (СНОП) реализуется на основе принципов высокой автономности субъектов обучения и высокой совместности их деятельности, содержание которых отвечает базовым потребностям субъектов образовательного процесса действовать автономно, самостоятельно на основе лично значимых целей и одновременно являться участником совместных действий, взаимного обмена и взаимного оценивания. Взаимодействие субъектов строится на основе использования верифицированного образовательного контента, разработанного ведущими специалистами педагогического вуза.

Разработанный учеными ВГСПУ проект «Сетевой физический класс» является одним из вариантов СНОП, направленного на решение мотивационных, содержательных, методических и кадровых проблем изучения школьниками физики.

Термин «сетевой» применительно к формату физического класса мы рассматриваем с точки зрения понимания сети как триединства: сеть телекоммуникационная, сеть образовательных организаций, сеть субъектов образовательного процесса (учащихся, учителей, студентов и преподавателей вуза, принимающих участие в реализации сетевого физического класса). Сетевой формат физического класса за счет использования онлайн-контента позволяет всем его участникам сформировать единое сетевое сообщество, в котором созданы условия для обмена мнениями и опытом, независимо от географической удаленности и степени наполненности классов [2].

Сетевой физический класс предполагает проведение обучения в смешанной форме, когда самостоятельное изучение обучающимися онлайн-контента чередуется с очными встречами с педагогом. При его реализации нами использована одна из моделей смешанного обучения – перевернутый класс, которая предполагает предварительное самостоятельное изучение школьниками материалов онлайн-курса, после чего на очном занятии проходит их обсуждение, а также формирование практических умений.

Рассмотрим возможности решения сформулированных ранее задач при реализации проекта «Сетевой физический класс».

Содержательным ядром проекта, вокруг которого объединяются усилия всех участвующих в нем субъектов, является разработанный ведущими учеными-физиками в сотрудничестве с учителями онлайн-курс «Индивидуальный проект. Физика». Именно этот курс обеспечивает решение задачи *разработки верифицированного контента для освоения обучающимися физических знаний и логики проектной деятельности*.

Содержание курса обеспечивает сопровождение учителей, преподающих дисциплину «Индивидуальный проект», включенную в обязательную часть учебного плана, и подготовку школьников к выполнению индивидуального проекта. Результатом изучения курса становится исследовательский проект по физике, готовый к защите. Курс позволяет не только обучить школьников организации и проведению физического эксперимента, но и сформировать у них понимание логики проектной деятельности, знания и умения, соответствующие каждому из этапов проектной деятельности. За основу была взята общепринятая логика построения проектной деятельности, соответствующая требованиям ФГОС СОО, согласно которой при реализации любого проекта выделяют следующие этапы: определение проблемы, темы, актуальности проекта; постановка цели проекта; определение задач; формулировка гипотезы; определение методов исследования; планирование работ по проекту; сбор и анализ теоретической информации; сбор экспериментальных данных; обработка, описание данных, выводы; оформление текста проекта; презентация итогов проекта; анализ итогов проектной деятельности, оценка качества; оценка уровня сформированности компетенций [7].

Для освоения полного цикла проектной деятельности мы предлагаем методику погружения школьников в проектную деятельность, предполагающую постепенное повышение их активности, самостоятельности, авторства. Нами были выделены два этапа освоения школьниками проектной деятельности, которые определили в дальнейшем построение содержания обучающего онлайн-курса.

Этап 1. Демонстрация.

На этом этапе освоения проектной деятельности ученик должен проследить логику развития уже реализованного и полностью описанного проекта. Сам обучающийся выступает здесь в роли воспринимающего чужой опыт, его авторство на этом этапе освоения проектной деятельности минимально. Важным требованием к демонстрационному проекту является его простота, понятность, но в то же время увлекательность замысла проекта и максимально подробное описание всех шагов, которые совершил автор. В процессе изучения работы над готовым проектом школьникам предлагаются проблемные вопросы и задания, обоснованные ответы на которые они смогут получить на следующем этапе обучения. Итогом прохождения этого этапа становится формирование у школьника мотивации к проектной деятельности, интереса к изучению физики, понимание общей логики построения проектной деятельности.

Этап 2. Обучение и исследование.

На этом этапе освоения проектной деятельности ученик получает подробные объяснения требований к выполнению проекта, правил, по которым будет разворачиваться его собственная проектная деятельность. В процессе освоения учебного содержания обучающиеся выполняют систему заданий (кейсов, вопросов для обсуждения и взаим-

ного оценивания, самоконтроля), находят ответы на проблемные вопросы, оставшиеся после изучения демонстрационного проекта. Параллельно с усвоением знаний о специфике проектной деятельности, логике ее построения обучающиеся последовательно работают над собственным исследовательским проектом, выступая в роли активного исполнителя проектной деятельности.

Описанная логика формирования готовности обучающихся к проектной деятельности отражена в структуре онлайн-курса. Курс содержит две части – демонстрационную и основную.

В демонстрационной части курса («Раздел 1. Введение») школьникам продемонстрирован пример высокоиллюстративного проекта, выполненного их сверстником. Школьник пока не выполняет собственное исследование. Он знакомится с логикой рассуждений и действиями ученика при реализации исследовательского проекта, с этапами выполнения исследовательского проекта, ставит себя на место ученика и предлагает свой вариант логики реализации проекта и сравнивает его с вариантами других обучающихся онлайн-курса. В завершении изучения раздела школьник оценит предложенный для анализа проект по критериям, предъявляемым к индивидуальному проекту в школе.

Основная часть курса включает четыре раздела, соответствующих логике построения проектной деятельности:

Раздел 2. Методология исследовательского проекта.

Раздел 3. Теоретическая часть исследовательского проекта.

Раздел 4. Практическая часть исследовательского проекта.

Раздел 5. Итоговая часть исследовательского проекта.

Каждое занятие в этой части курса построено по единой логике и содержит:

- теоретическую информацию о содержании каждого из этапов проектной деятельности, требованиях к их реализации, описание типичных ошибок на каждом из этапов;
- анализ кейсов, выполненных другими обучающимися, в том числе на примере демонстрационного проекта из «Раздела 1. Введение», действий на каждом из этапов исследования, подготовленных ими текстов и т. п.;
- учебные задания, которые позволяют обучающимся самостоятельно потренироваться в выполнении отдельных действий по реализации проекта;
- задания по выполнению собственного проекта.

Каждое занятие курса одновременно является шагом в выполнении школьниками собственного проекта. Последовательно и регулярно выполняя все предложенные задания курса и обсуждая результаты их выполнения с учителем, обучающиеся получают проработанный, готовый к защите индивидуальный проект.

Возможность *освоения проектно-исследовательской деятельности в области физики обучающимися с разным уровнем исходного интереса и предметной подготовки* обеспечивается в проекте «Сетевой физический класс» за счет возможности выбора обучающимся по согласованию с учителем уровня сложности выполнения проекта: базовый, основной, углубленный.

На базовом уровне ученик выполняет исследование, развивая идею демонстрационного проекта, опирается на его теоретическую базу, разработанные регламенты и планы экспериментов, самостоятельно реализует практическую часть исследования под контролем учителя.

На основном уровне ученик выполняет исследование в предложенной проблемной области и самостоятельно определяет его тему. На каждом этапе работы над проектом ему будут предложены обобщенные рекомендации, планы, алгоритмы действий, регламенты проведения экспериментов, которые необходимо самостоятельно конкретизировать для своей темы.

На углубленном уровне ученик выполняет исследование в любой интересующей его проблемной области физики и самостоятельно определяет его тему. Ученику необходимо самостоятельно продумать логику реализации исследования, разработать все необходимые планы и регламенты, выполнить исследование и проанализировать полученные результаты.

Проект «Сетевой физический класс» предполагает и возможности решения задачи создания условий для освоения педагогами потенциала современных образовательных пространств, в том числе инфраструктуры нацпроекта «Образование». Для исследований в рамках выполнения индивидуальных проектов школьникам предлагаются проблемы изучения альтернативных источников энергии с использованием учебного оборудования современных образовательных пространств (Цифровая лаборатория по физике RELEON, лабораторное оборудование для физики (ОГЭ-лаборатория), цифровая лаборатория исследования окружающей среды и альтернативных источников энергии, набор альтернативной энергетики leXsolar-NewEnergy Ready-to-go). Кроме оборудования, имеющегося в наличии в школе, участники проекта «Сетевой физический класс» могут использовать пространства и оборудования новых образовательных пространств (Технопарк универсальных педагогических компетенций и Кванториума) ВГСПУ. В процессе работы над индивидуальными проектами учителя и школьники могут получить методическое сопровождение преподавателей вуза, специалистов Технопарка и Кванториума относительно возможностей использования имеющегося оборудования для организации экспериментальной части исследования.

Обеспечение методического сопровождения учителя в процессе его руководства выполнением обучающимися исследовательских проектов по физике реализуется в проекте «Сетевой физический класс» за счет разработанного в онлайн-курсе верифицированного контента, наличия готовой системы учебных заданий и заданий для контроля, организационно-методических рекомендаций для проведения каждого очного занятия с детьми по итогам изучения ими онлайн-занятия. Благодаря этому даже начинающий учитель, не имеющий большого опыта преподавания физики и организации проектной деятельности обучающихся, может поэтапно сопровождать процесс выполнения детьми индивидуальных проектов. Кроме того, педагоги имеют возможность получить в процессе реализации курса сопровождение преподавателей вуза в формате консультаций, вебинаров и т. п.

Задача формирования интереса школьников к изучению учебного предмета «Физика» является наиболее комплексной и решается в том числе за счет многих описанных выше особенностей проекта «Сетевой физический класс»: использования потенциала проектно-исследовательской деятельности, реализации обучающимися собственных экспериментальных исследований, возможности создать ситуацию успеха для школьников с разным уровнем подготовки при выполнении проектов разной степени сложности. Кроме этого, потенциал повышения мотивации школьников к изучению физики заложен в возможности их участия в реализации сетевых проектов.

Школьники могут освоить умения проектной деятельности, не просто работая над индивидуальным проектом, но еще и включаясь в сообщество единомышленников, работающих над общими проблемами. Таким образом, индивидуальный проект школьника может стать частью сетевого исследовательского проекта. Например, мы предлагаем школьникам включиться в выполнение сетевого проекта на тему «Создание модели эффективного ветрогенератора». В своих индивидуальных проектах школьники будут изучать влияние различных параметров ветрогенератора и условий окружающей среды на его эффективность. Такими параметрами могут быть количество, размер, форма, материал лопастей ветрогенератора и другие характеристики его конструкции, различные климатические условия (температура, влажность, атмосферное давление, высота

над уровнем моря) и прочие факторы. В своем индивидуальном проекте школьник изучает один из предложенных параметров, после чего полученные результаты будут объединены в общую базу данных, что и позволит в итоге создать модель наиболее эффективного ветрогенератора.

Таким образом, предлагаемая методика реализации сетевого физического класса обеспечивает возможность устойчивого сетевого взаимодействия всех субъектов образовательного процесса для повышения качества изучения школьниками физики и подготовки их к проектно-исследовательской деятельности. Системную методическую поддержку учителя физики обеспечивает наличие единого верифицированного содержания (онлайн-контента), разработанного преподавателями педагогического вуза. Сетевой физический класс способствует формированию мотивации школьников к изучению физики, независимо от организационных (удаленное географическое положение образовательной организации, количество обучающихся в сетевом классе) и кадровых (уровень квалификации учителя физики) условий, а также от уровня исходного интереса и предметной подготовки обучающихся.

Перспективы развития проекта могут быть связаны как с расширением его предметных областей, так и расширением субъектов, включенных в его реализацию (обучающихся средней школы, студентов вуза и пр.). В частности, продолжение исследований может быть связано с реализацией проекта «Сетевой физический класс. Проектная деятельность» в основной школе (7–9 класс), разработкой методики организации сетевых естественно-научных проектов школьников в рамках инфраструктуры нацпроекта «Образование», методики организации практической подготовки будущих педагогов к реализации проектной деятельности обучающихся, в том числе в формате сетевых научно-образовательных проектов с использованием инфраструктуры Технопарков педагогических университетов.

Список литературы

1. Горохова Р.И., Никитин П.В. Формирование учебной мотивации на уроках физики с использованием инновационных технологий [Электронный ресурс] // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-uchebnoy-motivatsii-na-urokah-fiziki-s-ispolzovaniem-innovatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 21.06.2023).
2. Земляков Д.В., Карпушова О.А. Сетевой формат психолого-педагогического класса: опыт интеграции очной и онлайн форм организации обучения [Электронный ресурс] // Грани познания. 2021. № 6(77). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1638448552.pdf> (дата обращения: 20.09.2023).
3. Ковалева Г.С., Логинова О.Б. Успешная школа и эффективная система образования: какие факторы помогают приблизиться к идеалу? По данным исследования PISA-2015 // Народное образование. 2017. № 8(1464). С. 81–90.
4. Концепция преподавания учебного предмета «Физика» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/1730> (дата обращения: 20.09.2023).
5. Коротков А.М., Земляков Д.В., Карпушова О.А. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 8(171). С. 4–11.
6. Михайлюк Е.А., Прокопова Т.В. Компьютерное моделирование как способ познания и средство мотивации к изучению физики // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XVI Международной научно-практической конференции, Москва-Челябинск, 14 ноября 2017 года. М., Челябинск, 2017. С. 110–113.

7. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 12.08.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 20.09.2023).

8. Румбешта Е.А., Ткачев А.М. Использование домашних опытов для развития мотивации учащихся основной школы к изучению физики [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. № 4(32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-domashnih-opytov-dlya-razvitiya-motivatsii-uchaschihsya-osnovnoy-shkoly-k-izucheniyu-fiziki> (дата обращения: 29.09.2023).

9. Указ от 1 декабря 2016 г. N 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 25.05.2023).

10. Харитоновна А.А., Ипкаева Л.А., Мишина А.А. Методика проектно-исследовательской деятельности учащихся на уроках физики [Электронный ресурс] // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-proektno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-uchaschihsya-na-urokah-fiziki> (дата обращения: 25.06.2023).

* * *

1. Gorohova R.I., Nikitin P.V. Formirovanie uchebnoj motivatsii na urokah fiziki s ispol'zovaniem innovacionnyh tekhnologij [Elektronnyj resurs] // Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-uchebnoj-motivatsii-na-urokah-fiziki-s-ispolzovaniem-innovatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 21.06.2023).

2. Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Setevoy format psihologo-pedagogicheskogo klassa: opyt integratsii ochnoj i onlajn form organizatsii obucheniya [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2021. № 6(77). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1638448552.pdf> (дата обращения: 20.09.2023).

3. Kovaleva G.S., Loginova O.B. Uspeshnaya shkola i effektivnaya sistema obrazovaniya: kakie faktory pomogayut priblizit'sya k idealu? Po dannym issledovaniya PISA-2015 // Narodnoe obrazovanie. 2017. № 8(1464). S. 81–90.

4. Konceptsiya prepodavaniya uchebnogo predmeta «Fizika» v obrazovatel'nyh organizatsiyah Rossijskoj Federatsii, realizuyushchih osnovnye obshcheobrazovatel'nye programmy. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/1730> (дата обращения: 20.09.2023).

5. Korotkov A.M., Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Metodika podgotovki pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v setevom formate v usloviyah integratsii pedagogicheskogo vuza s regional'noj sistemoy obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 8(171). S. 4–11.

6. Mihajlyuk E.A., Prokopova T.V. Komp'yuternoe modelirovanie kak sposob poznaniya i sredstvo motivatsii k izucheniyu fiziki // Modernizatsiya sistemy professional'nogo obrazovaniya na osnove reguliruemogo evolyucionirovaniya: materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, Moskva-Chelyabinsk, 14 noyabrya 2017 goda. M., Chelyabinsk, 2017. S. 110–113.

7. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 N 413 (red. ot 12.08.2022) «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 20.09.2023).

8. Rumbeshta E.A., Tkachev A.M. Ispol'zovanie domashnih opytov dlya razvitiya motivatsii uchashchihsya osnovnoj shkoly k izucheniyu fiziki [Elektronnyj resurs] // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review. 2020. № 4(32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-domashnih-opytov-dlya-razvitiya-motivatsii-uchaschihsya-osnovnoy-shkoly-k-izucheniyu-fiziki> (дата обращения: 29.09.2023).

9. Ukaz ot 1 dekabrya 2016 g. N 642 «O Strategii nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federatsii». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 25.05.2023).

10. Haritonova A.A., Iпкаева L.A., Mishina A.A. Metodika proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchihsya na urokah fiziki [Elektronnyj resurs] // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-proektno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-uchaschihsya-na-urokah-fiziki> (дата обращения: 25.06.2023).

The networking Physics class as the tool of the schoolchildren training to the project and research activities

The article deals with the analysis of the issue of the study of the subject field "Physics" by the schoolchildren: motivation, content, methodology and personnel. There is presented the potential of the networking Physics class in solving these problems at the example of the support of the activity of the students and teachers in the process of fulfilling the individual projects of Physics. The authors describe the gradual logic of mastering the project activity by the students and suggest the level system of the fulfillment of the projects of the different degree of complexity for the students with the different level of the subject training of Physics.

Key words: *verified educational content, teaching methods of Physics, model of implementation of networking Physics class, networking Physics classes, subject field "Physics", project activity, digital educational environment, levels of projects fulfillment.*

(Статья поступила в редакцию 13.09.2023)

АНГСАНА РУЕАНГДАМ

Бангкок, Таиланд

Д.С. ТРУХАНОВА

Москва

СПЕЦИФИКА РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РКИ ДЛЯ ТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ*

Рассматриваются особенности преподавания русского языка как иностранного в тайских университетах. Опираясь на опыт методистов и собственные наблюдения, авторы описывают некоторые особенности разработки заданий на основе аутентичных материалов в виртуальной языковой среде, направленных на развитие коммуникативной компетенции и социокультурной как компонента коммуникативной компетенции. Авторами также предлагаются приемы работы с предложенными заданиями и определяются основные трудности, возникающие у учащихся при их выполнении.

Ключевые слова: *русский как иностранный, языковая среда, тайские учащиеся, аутентичные материалы.*

Обучение РКИ в Таиланде стало распространяться в советские времена, особенно в 70-ые [6, с. 67]. Когда обсуждается преподавание РКИ в Таиланде в вузах, то в основном речь идет об изучении русского языка как предмета по выбору и как основного предмета для бакалавров в трех университетах Бангкока: университете Чулалонгкорна, уни-

* Исследование проведено в рамках программы научно-исследовательской стажировки «InteRussia» при финансовой поддержке Фонда Горчакова и Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

верситете Тхаммасат и университете Рамкхамхенг. Также в университетах и на курсах при университетах популярны курсы «Русский язык для переводчиков», «Русский язык для туризма», «Русский язык для делового общения» [7, с. 269]. Это отвечает потребностям рынка труда, причем потребность в таких кадрах растет, т. к. за последние несколько лет количество русскоговорящих туристов значительно увеличилось [5]. Заметим, что РКИ вошел не только в университетские программы, но и в школьные, например: Ват Раджабопхит, Суксанари, Сатривитхая, Дебсириномклао (г. Бангкок), Пхрапатхом Виттаялай (г. Наконпатхом), Бангламунг, Пхотхисампанхитхаякхан, Сингсамут (г. Чонбури), Сатрипхукет (г. Пхукет) и Камаласаи (г. Каласин).

В университете Чулалонгкорна РКИ преподается на кафедре западных языков филологического факультета с 2004 г. как предмет второго уровня и как предмет по выбору, в 2023 г. открывается программа, где РКИ – основной предмет. Преподаватели уже (в августе 2023 г.) приступили к работе с первым потоком учащихся. Кроме того, факультет и языковой центр университета организуют курсы РКИ, спецкурсы страноведческой и культурологической направленности, проводят просветительские мероприятия для широкой аудитории.

Обучение РКИ общего владения по программе предмета второго уровня на данный момент основное направление в преподавании РКИ в университете Чулалонгкорна. Цель обучения – овладение тайскими учащимися РКИ на уровне В1 за 4 года, при этом количество часов ограничено: 60 часов в семестр отводится на РКИ общего владения, по 45 часов в семестр на изучение РКИ для туризма и делового общения. При этом количество учащихся в группе достигает 40 человек. В программу включены занятия по разным видам речевой деятельности, отдельные аспекты – страноведение, культурология и литература. Кроме того, русский язык для тайцев – это экзотический язык. С одной стороны, именно это иногда и привлекает студентов. Выбирая русский язык для изучения, бакалавры порой стремятся набрать необходимое количество учебных предметов и часов, но при этом хотят познакомиться с культурой страны изучаемого языка. С другой стороны, это объективно затрудняет процесс овладения РКИ студентами из Таиланда. При обучении тайских студентов РКИ различия в языковых системах – критический фактор, влияющий на результат обучения. Как отмечает П. Мичана, «ошибки русской речи тайских учащихся существуют чаще всего из-за отсутствия в тайском языке явлений, которые имеются в русском языке» [8, с. 181]. Это зачастую является и причиной фрустрации тайских учащихся при изучении РКИ, потери мотивации продолжать изучение русского языка после достижения элементарного уровня владения РКИ. Сложность представляют не только структура русского языка, но и значительные культурные различия.

Описанные выше методические вводные ставят перед преподавателями сложную задачу разработки оптимальных учебных материалов и приемов работы. Очевидна потребность в национально ориентированных учебных пособиях, которые учитывали бы различия языков и культур, а также описанные выше условия обучения и ограничения (изучение русского языка как второго иностранного, ограниченное количество часов, наполняемость групп и т. д.). В университетах существуют отдельные национально ориентированные издания, написанные тайскими русистами и/или в соавторстве с российскими коллегами (Йодбун Лертрит, Сранторн Хутим, Ольга Жилина в университете Тхаммасата, Арт-рон Четсумон, Патчрапи Тхапаносотх, Сомпхак Чансугри, Сри-вара Пасукди, Палит Мичана, Иван Сахно – в университете Рамкхамхенг и др.). Чаще они предназначены для использования внутри вузов, зачастую создаются для отдельных предметов (например, русский язык для туризма и др.). На практике преподаватели прибегают к комбинированию и адаптации материалов из нескольких пособий, дополняя их национально ориентированными внутренними пособиями. Основной учеб-

ник выбирается с учетом возможности его использования при ограниченном количестве учебных часов. В университете Чулалонгкорна используются издания по русскому как первому иностранному («Русский сезон» М.М. Нахабина, В.Е. Антонова, И.И. Жабончик и др.) и часто по русскому языку как второму иностранному (например, «Я люблю русский язык» (Liden&Denz)). Также преподавателями комбинируются и адаптируются материалы из пособий российских издательств по грамматике, чтению и аудированию для уровня А0–В1. Ощущается недостаток и качественных мультимедийных пособий с аудиоматериалами, с видеоматериалами, с поликодовыми текстами. Хотя стоит отметить, что работа в этом направлении ведется. Например, в университете Чулалонгкорна преподаватели внедряют бесплатные онлайн-курсы по РКИ. В основном это видеоролики с разбором диалогов на бытовые темы на уровне А0–А2 и тестовые материалы к ним [1; 2].

Для создания актуальных учебных пособий требуется больше современных компаративных исследований русского и тайского языков, русской и тайской лингвокультур. Необходимы также новые методические исследования, позволяющие внедрить подходящие для заданных условий обучения форматы аудиторной и самостоятельной работы учащихся.

И тайские, и российские методисты в той или иной степени обращают внимание на то, что тайские учащиеся изучают РКИ вне языковой среды (в иноязычной среде) и часто не ориентированы на дальнейшее использование русского языка в языковой среде (Р. Пхирамонтри, П. Тхапаносотх, А. Четсумон, С. Чансугри, Й. Лертрит, С. Хутим, С. Пасукди, П. Мичана, К. Сакорнnoi, О. Жилина, А. Космаков). Учитывая контрастность рассматриваемых языков и культур, это действительно важный фактор. Один из основных выводов исследователей – необходимость учитывать «условия иноязычной среды, которая характеризуется отсутствием русского лингвосоциокультурного контекста» [3, с. 82]. На практике этот принцип часто реализуется через включение большого количества разных типов текстов (в данном случае текст понимается широко), которые становятся основой для включения механизма компарации языков и культур с последующим обсуждением реалий родной культуры на русском языке, основой для развития навыков общения в разных ситуациях на русском языке вне страны изучаемого языка. Хотя надо заметить, что включение механизма компарации вообще нельзя недооценивать в обучении иностранным языкам, его использование играет важную роль и при разработке заданий для выполнения в реальной языковой среде [4, с. 31].

При обучении вне языковой среды методистами предлагается использование виртуальной языковой среды – совокупности русскоязычных интернет-ресурсов – для создания заданий, направленных на развитие коммуникативной компетенции и особо социокультурной компетенции как части коммуникативной на занятиях по практике речи (Н.В. Андреева, И.А. Орехова, Е.В. Рублева, Д.С. Труханова, В.М. Филиппова и др.). Методисты с помощью материалов рунета и различных коммуникационных площадок часто стремятся подготовить учащихся к общению в реальной языковой среде и/или сформировать необходимый ряд фоновых знаний для общения с носителями языка. Предложение использовать фрагменты виртуальной языковой среды на занятиях и при разработке заданий для самостоятельной работы вступает в противоречие с тем, что было сказано выше об условиях работы преподавателей в университетах Таиланда (нехватка часов и объемная программа, специфическая мотивация). С другой стороны, задания на основе аутентичных материалов виртуальной языковой среды адаптируемы и могут помочь реализовать принцип национально ориентированного обучения, сделать учебный процесс тесно связанным с изучением лингвострановедческого и собственно страноведческого материала, его анализом с точки зрения родной культуры.

Если мы говорим о том, что учащиеся будут использовать русский язык преимущественно вне языковой среды и для коммуникации, сосредоточенной вокруг реалий родной страны, то и методический фокус при разработке заданий на основе фрагментов виртуальной языковой среды смещается. Один из вариантов схемы для разработки заданий – предъявление фрагментов языковой среды для анализа и обсуждения, сравнение с реалиями родной страны и (в зависимости от темы) развитие навыков общения в режиме монолога и диалога. Задания целесообразно использовать на этапе обобщения и повторения изученной темы, тематического блока.

Для разработки заданий на уровне А2 нами были отобраны лексические единицы и фрагменты виртуальной языковой среды в соответствии с программой обучения в университете Чулалонгкорна (например: география, природа и климат – Яндекс.Погода, Яндекс.Карты, панорамы известных природных достопримечательностей; город и транспорт – Яндекс.Карты, сайты и мобильные приложения российских музеев; жилье – Яндекс.Карты, сайты аренды жилья; еда и напитки – сайты кафе и ресторанов русской и тайской кухонь, профили заведений общепита в социальных сетях; одежда – Интернет-магазины и др.). В качестве примера приведем материалы к теме «Еда, напитки».

Примеры заданий к теме «Еда, напитки».



Рис. 1. QR-код. Ссылка на виртуальный тур по супермаркету сети «Пятерочка»

Пример 1. Вы в типичном российском супермаркете. (Можно обсудить название, особенности). Вы идете по магазину. Что вы увидели? Какие отделы? Что (Какие продукты) там можно купить? Эти продукты можно купить в Бангкоке? Где?



Рис. 2. QR-код. Ссылка на сайт супермаркета «Лента»

Пример 2. А) Вы в типичном российском супермаркете. А вот это список продуктов, которые часто покупают россияне.

Черный хлеб, свинина, огурцы, белый хлеб, сметана, курица, макароны, говядина, апельсины, йогурт, вино, огурцы, картошка, рис, помидоры, гречка, яблоки, пиво, бананы, молоко, лук, кефир, шоколадка «Аленка», сок.

А) Найдите в списке логику! Какие продукты в одной группе? Какие группы получились у ваших одноклассников? Где (в каком отделе) в супермаркете можно найти эти продукты?

Б) Найдите в Интернете цены. Сколько стоит черный хлеб? А белый? Сколько стоят другие продукты? Можно найти эти продукты в Бангкоке? Где? Сколько они стоят? Где и какие продукты вы советуете искать? Какие продукты вы часто покупаете в Бангкоке? Где? Какие продукты ваши любимые?

В) Вы в Москве и вам надо найти любимые продукты. Где можно купить тайские продукты? Вот один магазин продуктов из Азии. Какие продукты вы нашли там? Вы нашли все, что любите?



Рис. 3. Ссылка на интернет-магазин продуктов из Таиланда

При работе с предложенными выше материалами и преподаватели, и студенты столкнутся с рядом трудностей. Во-первых, материалы виртуальной языковой среды избыточны, поэтому важно работать над отбором материалов и их минимизацией, чтобы их избыточность была преодолима, в противном случае на начальном этапе учащиеся будут испытывать слишком сильную фрустрацию. Сложно отобрать фрагменты языковой среды, наполненные определенным лексико-грамматическим и страноведческим материалами, которые являются действительно актуальными в стране изучаемого языка. Материалы могут довольно быстро терять свою актуальность. Материалы и задания должны соответствовать интересам аудитории, с которой мы работаем, это в некоторой степени может мотивировать учащихся. Сам факт использования аутентичных материалов и цифровых ресурсов, подчеркнем это, не всегда мотивирует учащихся. Во-вторых, учащиеся зачастую не вполне понимают смысл и суть работы с аутентичными материалами. Например, учащиеся используют автоматический перевод вместо самостоятельного анализа предложенных материалов. Иногда учащиеся стремятся механически выполнить задание. Когда студентам предлагается, например, посмотреть аутентичный материал (полицодовый текст, аудио, видео), оценить его по какому-либо критерию, то учащиеся теряются, стремятся зачитать или процитировать что-либо из увиденного/услышанного. Учащиеся зачастую испытывают затруднения, когда необходимо использовать предложенные материалы как стимул для коммуникации с уже набран-

ным словарным запасом и тематически связанными грамматическими конструкциями (например, обсуждение аутентичного меню превращается в автоматическое зачитывание его содержания и попытки подставить в выученные конструкции фрагменты меню без грамматического согласования). В этой ситуации в некоторой степени решает проблему подробная инструкция к заданию (с большим количеством прописанных вопросов и сценариев для обсуждения) и сравнение образцов выполнения задания (неправильно, механически выполненное задание и сознательно выполненное задание). Учащиеся зачастую не видят связи между предлагаемым преподавателем заданием и реальной жизнью, не видят, как задание влияет на развитие их навыков общения, расширение социокультурной компетенции.

В-третьих, работа в виртуальной языковой среде и на занятиях, при организации самостоятельной работы подразумевает наличие определенной материально-технической базы, а также достаточно развитых навыков использования цифровых ресурсов и инструментов и у преподавателей, и у учащихся. Речь не идет об узкоспециальных навыках, а о базовых, буквально бытовых. Однако при использовании неучебных сервисов и приложений (даже довольно хорошо знакомых) в учебных целях у учащихся могут возникнуть сложности. Сложности могут быть связаны и с тем, что в разных культурах существуют разные представления о цифровых инструментах, включая цифровые медиа, соцсети. Трудности, которые мы перечислили, как нам кажется, характерны практически для всех учащихся, начинающих работать с материалами виртуальной языковой среды.

Анализ методической литературы и обобщение нашего опыта показывают, что изучение РКИ студентами вузов Таиланда имеет свою специфику. Она определяется следующими факторами: целью изучения РКИ довольно часто является общение в определенных сферах (туризм, бизнес) в иноязычной среде, или цель определяется академическими потребностями учащихся; студенты изучают РКИ в иноязычной среде; родной язык и культура учащихся и изучаемые язык и культура имеют критически важные различия; также на изучение РКИ в тайской аудитории влияют академические условия и методические традиции. В заданных методических координатах сложившуюся практику использования материалов и заданий на основе фрагментов виртуальной языковой среды для развития коммуникативной компетенции учащихся, расширения ряда фоновых знаний следует адаптировать: материалы виртуальной языковой среды используются как основа для разработки заданий, требующих компарации и дальнейшего обсуждения изучаемой и родной культуры студентов, при этом акцент делается на родной культуре учащихся. При выполнении заданий в виртуальной языковой среде учащиеся сталкиваются с рядом трудностей, которые в некоторой степени можно преодолеть при разработке специализированного методического аппарата. Таким образом, использование виртуальной языковой среды при разработке заданий для тайских учащихся имеет свою специфику.

Список литературы

1. Описание онлайн-курса университета Чулалонгкорна «Разговорный русский язык». [Электронный ресурс]. URL: <https://mooc.chula.ac.th/course-detail/99/> (дата обращения: 23.09.2023).
2. Описание онлайн-курса университета Чулалонгкорна «РКИ: элементарный уровень». [Электронный ресурс]. URL: <https://mooc.chula.ac.th/course-detail/84/> (дата обращения: 23.09.2023).
3. Сакорнnoi К. Особенности структуры урока в национально-ориентированном учебном пособии по русскому языку для тайских учащихся (базовый уровень) // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 9(51). Ч. 4. С. 82–85.

4. Филиппова В.М., Труханова Д.С. Проект как форма отсроченного контроля на натурном уроке // Международный аспирантский вестник. Русский язык зарубежом. 2016. № 2. С. 29–31.
5. สถิตินักท่องเที่ยวชาวต่างชาติที่เดินทางเข้าประเทศไทย ปี 2565 (จำนวนยอดสะสมเบื้องต้น) (International Tourist Arrivals to Thailand 2022) (Jan – Dec). [Electronic resource]. URL: <https://www.mots.go.th/news/category/659> (дата обращения: 23.09.2023).
6. รมย ภิรมนตรี. จากภาษารัสเซียถึงรัสเซียศึกษา: ความเป็นมาและความจำเป็น. วารสารศิลปศาสตร์. 2003. № 3(2), 66–84.
7. ปรีตตอรุณ โอบรรุ, และดนุพลเฉลยสุข. สถานภาพและแนวทางพัฒนารายวิชาภาษารัสเซียเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะในหลักสูตรสถาบันอุดมศึกษาของไทย. วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. 2023. № 42(2). 253–275.
8. ปาลีตีมีชชนะ. (2019). รายงานสืบเนื่องการประชุมเสนอผลงานวิชาการและผลงานวิจัยสาขาวิชามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ครั้งที่ 13 (น. 165-182). กรุงเทพฯ: คณะมนุษยศาสตร์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

* * *

1. Opisanie onlajn-kursa universiteta Chulalongkorna «Razgovornyj russkij yazyk». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mooc.chula.ac.th/course-detail/99/> (data obrashcheniya: 23.09.2023).
2. Opisanie onlajn-kursa universiteta Chulalongkorna «RKI: elementarnyj uroven'». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mooc.chula.ac.th/course-detail/84/> (data obrashcheniya: 23.09.2023).
3. Sakornnoi K. Osobennosti struktury uroka v nacional'no-orientirovannom uchebnom posobii po russkomu yazyku dlya tajskih uchashchihsya (bazovyj uroven') // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2016. № 9(51). Ch. 4. S. 82–85.
4. Filippova V.M., Truhanova D.S. Proekt kak forma otsrochennogo kontrolya na naturnom uroke // Mezhdunarodnyj aspirantskij vestnik. Russkij yazyk zarubezhom. 2016. № 2. S. 29–31.



The specific features of the development of the learning materials of the Russian language as a foreign language for the Thai students with the use of the virtual language environment

The article deals with the specific features of teaching the Russian language as a foreign language in the Thai universities. On the basis of the experience of the methodologists and the personal observations, the authors describe some peculiarities of the development of the tasks at the authentic materials in the virtual language environment, focused on the development of the communicative competence and social and cultural competence as the component of the communicative competence. The authors suggest the techniques of the work with the offered tasks and define the fundamental difficulties that the students face in the process of their fulfillment.

Key words: *Russian language as a foreign language, language environment, Thai students, authentic materials.*

(Статья поступила в редакцию 28.08.2023)

А.О. ЛИВИНСКАЯ
Москва

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Рассматриваются актуальность и эффективность применения смешанного обучения в контексте изучения русского языка как иностранного. В условиях активного перехода образования в онлайн-среду автор обращает внимание на необходимость объединения традиционных и информационно-образовательных технологий, что подтверждает актуальность формата смешанного обучения в современной образовательной практике. Статья ориентирована на исследование модели ротации станций как одной из перспективных моделей смешанного обучения РКИ.



Ключевые слова: смешанное обучение, русский язык как иностранный, онлайн-среда, информационно-образовательные технологии, традиционные методы, модель ротации станций, коммуникативные навыки, индивидуализация, интерактивное обучение.

Введение. Предпосылки возникновения и применение смешанного обучения в образовательном процессе.

Современные условия, а также тенденции развития языкового обучения определяют необходимость поиска и интеграции новых подходов, технологий, образовательных моделей в систему обучения русскому языку как иностранному. Известно, что во время пандемии 2020 г. онлайн-обучение и цифровизация стали основными трендами в образовании, т. к. многие учебные организации столкнулись с необходимостью интеграции дистанционных технологий в образовательный процесс. Так, в статье “Wall Street Journal”, которая носит название “Schools Debut a Slew of Online M.B.A.s”, отмечается, что многие учебные заведения, бизнес-школы и др., ранее относившиеся неодобрительно к дистанционным формам обучения, за 2020 г. разработали специализированные программы, обучение в рамках которых производится в дистанционном формате. Однако необходимость внедрения дистанционного формата в российскую парадигму образования продемонстрировала очевидную неподготовленность всех участников образовательного процесса к такой форме обучения, а также способствовало выявлению ограничений, которые связаны с применением дистанционных технологий обучения. К этой группе мы причисляем технические трудности учеников, уменьшение уровня персонализации, трудности с мотивацией и самоорганизацией обучающихся и др. При этом полное отсутствие очного взаимодействия и возможности получить знания в аудитории устраивает лишь небольшое количество обучающихся.

Кроме того, известно, что процесс цифровизации современного образования идет очень активно, по этой причине мы считаем очевидным тот факт, что модернизация всей образовательной системы неизбежна. Помимо пандемии коронавируса, которая как обнажила существующие недостатки традиционной парадигмы образования, так и продемонстрировала некоторые возможности онлайн-обучения, в рамках национального проекта появилась задача вывести Российскую Федерацию в топ-10 стран по критерию качества образования. На наш взгляд, это не представляется возможным без трансформации всей системы образования и обучения.

Таким образом, в рамках существующих реалий, а именно при переходе обучения и образования в онлайн-среду, очевидно, что в дальнейшем образование будет направлено на сочетание очного и онлайн-компонентов. В связи с чем оправданным является интерес не только к информационно-образовательным технологиям, но и к форма-

ту смешанного обучения, который выступает одним из трендов современной образовательной парадигмы.

История вопроса и терминология. Если учитывать исторический контекст, то можно заметить, что смешанное обучение является частью конвергенции двух учебных сред. С одной стороны, есть традиционная среда обучения лицом к лицу, которая существовала веками. С другой стороны, дистанционные способы обучения, начавшие экспоненциально расти и расширяться, по мере того как новые технологии расширяли возможности для общения и взаимодействия.

В прошлом эти две среды обучения оставались в значительной степени отдельными, поскольку они использовали разные средства и комбинации методов и удовлетворяли потребности разных аудиторий, решали разные задачи. Например, традиционное очное обучение обычно происходило в среде, управляемой учителем, при личном взаимодействии в живой синхронной среде. С другой стороны, в системах дистанционного обучения особое внимание уделялось самостоятельному обучению и взаимодействию с учебными материалами. В среде дистанционного обучения упор делался на взаимодействие учащегося с материалом, в то время как в среде обучения лицом к лицу, как правило, приоритет отдавался взаимодействию между всеми участниками учебного процесса.

Появление и внедрение первых принципов смешанного обучения относят к 60-м гг. XX в. Их становление происходило в корпоративном, высшем и бизнес-образовании.

Однако первое использование термина *смешанное обучение* датируется 1999 г. Именно в это время Интерактивный Учебный Центр (Interactive Learning Centers) начал выпускать программное обеспечение, которое было предназначено для преподавания через интернет. В то же время в литературе можно было найти несколько именовании анализируемого понятия «гибридное обучение» (hybrid learning), а также technology-mediated instruction, web-enhanced instruction и mixed-mod instruction [3, с. 19].

J. Reay в 2001 г. представил следующее определение: «Смешанное обучение – совмещение онлайн- и очного обучения» [11, р. 132].

В 2003 г. “American Society for Training and Development” («Американское общество обучения и развития») определило смешанное обучение как одну из десяти основных тенденций, возникающих в индустрии предоставления знаний. В этой статье также цитируется редактор “Journal of Asynchronous Learning Networks”, который предсказал резкое увеличение числа гибридных (т. е. смешанных) курсов в высшем образовании, возможно, до 80–90% всех курсов [14, р. 22].

Кроме того, американская консалтинговая компания “Bersin & Associates”, которая консультировала по вопросам, связанным с корпоративным обучением и управлением талантами, в 2003 г. представила широкое определение: «Смешанное обучение – это сочетание учебных методов» [9].

В 2006 г. в статье «Справочник смешанного обучения» мы можем найти достаточно полное определение смешанного обучения, которое отражает его основные особенности: «Смешанное обучение – это система обучения, основанная на сочетании очного обучения (обучения лицом к лицу) и обучения компьютерными средствами» [10, р. 125]. Одновременно с этим некоторые иностранные исследователи, например, B. Ross, K. Gage, называют его «новой традиционной моделью» [12, р. 167].

В этот же период времени российские исследователи трактовали данное понятие следующим образом. 1. «Смешанное обучение представляет собой аналог учебных курсов, при которых в дистанционное обучение включаются активные методы обучения. Большая часть материала предоставляется студентам в рамках дистанционного курса, который в значительной степени направлен на самостоятельное овладение знаниями обучающимися. Отработка, усвоение, закрепление изученного происходит на аудиторных занятиях, которые, в свою очередь, реализуют активные методы обучения» [7, с. 84].

2. Смешанное обучение – это «модель использования распределенных информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения» [5, с. 34].

В 2013 г. Институтом Клейтона Кристинсена было опубликовано доработанное определение, разграничивающее смешанное обучение и обучение с применением технологий, в котором под смешанным обучением понималась формальная образовательная программа, совмещающая в себе обучение с участием учителя (лицом к лицу, не дома) с онлайн-обучением, содержащим элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения.

Несмотря на тот фактор, что начало использования информационно-коммуникационных технологий в практике российского обучения и образования датируется 1980 г., внедрение смешанного обучения в образовательный процесс в России началось с реализации эксперимента, который был организован компанией «Телешкола» совместно с издательством «Просвещение» в 2012–2013 гг.

Также в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина можно найти достаточно четкое, на наш взгляд, определение исследуемого понятия: «СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ. То же, что частично-дистанционное обучение. Обучение, для которого характерно сохранение общих традиционных принципов построения учебного процесса с включением элементов интернет-обучения. Соотношение этих двух форм обучения определяется готовностью образовательного учреждения к подобному построению учебного процесса, а также желанием и техническими возможностями обучающихся» [1, с. 281].

Кроме того, говоря об определении смешанного обучения, мы считаем, что необходимо учитывать характер электронного компонента (онлайн, синхронный, асинхронный и др.), а также методические основы, которые определяются целями и задачами обучения, выбором конкретных моделей смешанного обучения.

Современное состояние смешанного обучения. В ревью газеты «Коммерсантъ» под названием «Цифровизация образования» отмечается, что основной тренд в сфере обучения сегодня – индивидуализация учебного процесса, а именно создание для каждого обучающегося индивидуальной траектории развития. В настоящий момент в ведущих вузах мира происходит активный процесс индивидуализации, который, по мнению руководителя экспертно-аналитического центра «Научно-образовательная политика» Евгения Сженова, будет только усиливаться в дальнейшем. В России также будет наблюдаться большой прирост авторского высшего образования. Так, такие российские вузы, как Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ, Тюменский государственный университет, уже успешно осуществляют обучение по программам бакалавриата и магистратуры в формате индивидуальных образовательных траекторий.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин под индивидуализацией понимают организацию учебного процесса с учетом индивидуальных психологических особенностей учащихся; индивидуализация позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося [1, с. 90].

Выделяется 3 типа индивидуализации:

а) личностная, при которой анализируются и учитываются особенности личности индивида, круг его интересов, мировоззрение, сфера чувств и эмоций, положение в группе и коллективе;

б) индивидная предполагает ориентацию на личностные особенности учащегося, например, такие как уровень развития памяти, когнитивные особенности и др.;

в) субъектная, при которой в центре внимания преподавателя находятся качества студента как субъекта учебной деятельности.

На наш взгляд, высокий уровень вариативности предлагаемых для выполнения в рамках индивидуализации обучения заданий способствует не только ликвидации пробелов в имеющихся знаниях, но и углубленному изучению нового материала. Важно предоставить обучающимся право выбора, которое будет способствовать повышению мотивации в изучении языка. Учет данного принципа при организации учебного процесса способствует развитию самооценки, соответствующей уровню знаний студентов, а также стимулированию мотивации и ответственности за личный выбор и самостоятельную организацию работы.

Также научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ Исак Фрумин, говоря об индивидуализации учебного процесса, отмечает тот факт, что полностью уйти от коллективных форм работы не представляется возможным, а также, что создание индивидуальной образовательной траектории требует новых форм, помимо традиционной системы обучения. По его мнению, в образовательный процесс должны быть внедрены практикумы, проводимые в цифровой среде, тренажеры, а также модели смешанного обучения, например, «перевернутый класс», где обучающиеся смогут самостоятельно выбирать время и темп учебной работы.

Таким образом, многие эксперты сходятся во мнении, что необходимо искать активные и гибкие формы организации учебного процесса в высшем образовании. По нашему мнению, такой формой и является модель смешанного обучения, которая может быть эффективно применена при проектировании учебного процесса по изучению иностранного языка, в том числе и РКИ.

Модели смешанного обучения. Институт Клейтона Кристенса выделяет около 40 моделей смешанного обучения, однако не все из них имеют высокий методический потенциал при обучении иностранному языку, опишем основные из них.

1. Модель «Face-to-Face Driver»: большая часть учебного материала осваивается в учебном заведении при непосредственном взаимодействии всех участников учебного процесса; онлайн-обучение используется в качестве дополнения к основной программе.

2. Модели группы «Ротация»: чередование способов работы с учебными материалами при прохождении образовательной программы; учебное время распределено между индивидуальным электронным обучением и обучением в аудитории, преподаватель также осуществляет дистанционную поддержку при электронном обучении.

Среди моделей данной группы также выделяются некоторые подвиды:

2.1. Ротация станций. Изучение темы предполагает чередование различных видов деятельности в рамках одного занятия. В аудитории организовано несколько зон: онлайн-зона с компьютерами или с персональными устройствами обучающихся; зона, в которой происходит проектная групповая работа; зона фронтальной работы с преподавателем. Организация работы на каждой станции реализует конкретные цели обучения, которые обуславливают особенности организации учебного процесса.

2.2. Ротация лабораторий: несколько занятий проходит в обычных классах (фронтальная работа учителя со студентами), но на один урок ученики переходят в компьютерный класс (лабораторию), где индивидуально работают на компьютерах или планшетах, углубляя или закрепляя знания.

2.3. Индивидуальная ротация: наличие индивидуального графика изучения предмета, обязательный онлайн-этап обучения.

3. Flipped Classroom («Перевернутый класс»): актуальна для использования в том случае, если различия в познавательных потребностях учащихся не слишком значительные. Онлайн-часть реализуется обучающимися во внеаудиторной работе, в связи с чем в данной модели обучения особое место занимает домашняя работа. Основная особенность модели состоит в том, что введение нового материала начинается с первичного самостоятельного знакомства с теоретическим материалом по заданной теме.

4. Flex модель (Гибкая модель): преимущественное использование электронного обучения; обеспечение онлайн-, офлайн- и очной поддержки обучаемых; наличие индивидуального расписания; работа в немногочисленных группах; индивидуальное обучение.

5. Self-blend модель (Модель «учебного меню»): изучение одного или нескольких электронных учебных курсов полностью онлайн; возможно одновременное обучение в различных учреждениях.

6. Модель обогащенного виртуального обучения (виртуально обогащенная модель): модель работы, как правило, всего учебного заведения, которая позволяет учащимся выполнять большую часть учебной работы онлайн дома или за пределами учебного заведения, но посещать школу для обязательных очных занятий с учителем. В отличие от перевернутого класса, программы с обогащенной виртуальной моделью обычно не предполагают ежедневного посещения школы; некоторые программы могут предполагать посещение только один-два дня в неделю.

7. Автономная группа. Студенты должны быть разделены преподавателем на 2 группы: одна часть студентов обучается по традиционной модели, обучение другой группы происходит в онлайн-среде. Критерии разделения определяет преподаватель. Численный состав может быть постоянным или изменяться в соответствии с целями обучения.

Каждая модель отличается преобладанием одной из трех составляющих смешанного обучения:

1. Прямое личное взаимодействие участников образовательного процесса.
2. Взаимодействие, опосредованное компьютерными телекоммуникационными технологиями и электронными информационно-образовательными ресурсами.
3. Самообразование.

Смешанное обучение в РКИ. При выборе модели смешанного обучения РКИ, опираясь на специфику содержания обучения на различных уровнях изучения языка, особенности русского языка, а также формы и условия обучения, базовыми мы признаем такие модели, как *перевернутый класс*, *ротация станций*, *ротация лабораторий*, *гибкая модель*, *автономные группы*.

1. *Перевернутый класс*. Цель обучения: обобщение и обсуждение изученного в онлайн-среде, выход в коммуникацию, отработка практических навыков.

Такая модель обучения особенно удобна в тех случаях, когда студентам перед выполнением практических заданий необходимо посмотреть видеоматериал или изучить объемный печатный текст со значительным количеством неизвестных слов и выражений. Чаще всего используется при обучении чтению. После самостоятельного знакомства с материалом дома, в аудитории вместе с преподавателем отрабатываются навыки владения новой лексикой, уточняются значения слов, выясняются неточности понимания.

2. *Ротация станций*. Ротация станций формирует у учащихся способность к внутренней мобилизации собственных ресурсов с целью выработки индивидуальной образовательной траектории, направленной на развитие самостоятельности, ответственности, творческого мышления и формирование способности к избирательной работе с различными источниками информации. Модель наиболее эффективна для проведения занятий по аудированию, а также для организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

3. *Ротация лабораторий*. Цель – реализация проектной деятельности, которая находится на стыке дисциплин. Использование данной модели будет наиболее эффективным при профессионально ориентированном обучении РКИ, которое характеризуется

тесной связью между изучаемым языком, специальными дисциплинами, а также культурологическими и лингвострановедческими особенностями.

4. *Автономная группа.* Данная модель может быть использована на начальном этапе обучения РКИ для проведения аудиторных занятий по фонетике, а также при обучении всем видам речевой деятельности.

5. *Гибкая модель* подойдет тем преподавателям, которые стремятся к созданию индивидуальной траектории развития для каждого обучающегося, т. к. основные формы организации обучения: работа в малых группах (в том числе групповые проекты), индивидуальные занятия. Может быть использована при совершенствовании всех видов речевой деятельности, а также при изучении различных аспектов русского языка. Наиболее эффективно использование на более поздних этапах обучения для развития уже имеющихся навыков.

Выбор модели смешанного обучения требует от преподавателя учета множества факторов. Так, например, модель «Смена рабочих зон» требует больших пространственных ресурсов, т. к. при ее использовании необходимо произвести зонирование большого учебного помещения.

При использовании модели «Перевернутый класс» требуется высокий уровень самоорганизации студентов, т. к. освоение нового материала производится ими самостоятельно в рамках внеаудиторной работы. Соответственно, использование такой модели невозможно со студентами, имеющими низкий уровень самодисциплины, для них наиболее эффективным будет внедрение модели «Смена рабочих зон», потому что в этом случае учебный процесс сопровождается постоянным контролем и поддержкой со стороны тьютора. Также при использовании модели «Перевернутый класс» необходим качественный контент для онлайн-компонента, т. к. изучение и освоение новых тем происходит студентами самостоятельно. Данное условие требует от преподавателя большой методической работы по отбору материала или же самостоятельному наполнению онлайн-ресурса.

Помимо этого, с технической точки зрения при реализации модели «Перевернутый класс» обязательным условием является наличие у студентов персонального компьютера с возможностью выхода в интернет, что не всегда представляется возможным.

Вышеуказанные примеры позволяют нам выделить факторы, которые необходимо учитывать при выборе модели смешанного обучения:

- возраст и этническую принадлежность студентов;
- уровень подготовки и владения РКИ обучающихся;
- уровень развития ИКТ-компетентности;
- обеспечение учебного процесса во время как аудиторной, так и домашней деятельности, куда входит техническое, программное, информационное обеспечение;
- материально-техническую базу учебного заведения;
- кадровый состав организации, возможность наличия не только преподавателя, но и тьюторов, которые будут сопровождать образовательный процесс;
- уровень информационной компетентности преподавателя и его готовность к внедрению данной формы обучения;
- степень форсированности регулятивных универсальных учебных действий (УУД), к которым в первую очередь относятся целеполагание, планирование, контроль, оценка, саморегуляция.

Учитывая указанные выше факторы, нами было проведено диагностическое исследование с использованием модели ротации станций. Исследование проводилось на базе «Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина» с участием 75 студентов и 4 преподавателей, которым был предложен цикл уроков по теме «Обсуждаем культурную программу».

Началом послужило диагностическое исследование традиционной формы обучения РКИ, после чего был разработан новый вариант обучения на основе модели ротации станций. Работа по указанной модели предполагает перемещение студентов между различными обучающими станциями с разными методами обучения и заданиями:

- **Групповая работа:** студенты принимали участие в виртуальной экскурсии, создавали свои отзывы, анализировали инфографику. Это задание способствовало развитию коммуникативных навыков на русском языке и способности к групповой работе.

- **Онлайн-работа:** студенты изучали информацию о создании музеев и их роли в России через видеоматериалы, после чего закрепляли знания с помощью интерактивных заданий. Эта станция способствовала пониманию и использованию русского языка в контексте культурных тем.

- **Работа с преподавателем:** студенты обсуждали отзывы и обменивались мнениями о своих предпочтениях в выборе мест для посещения. Данное задание развивало умение общения на русском языке и аргументирования своих взглядов.

Наблюдения и выводы. В ходе исследования были сделаны следующие наблюдения, характерные для использования модели ротации станций:

1. **Интерактивность и разнообразие методов обучения:** модель ротации станций способствует разнообразию методов обучения, позволяя студентам взаимодействовать с разными видами материалов и заданий. Они могут работать с различными форматами обучающих ресурсов, такими как тексты, видео, аудио, интерактивные упражнения и игры, что обогащает учебный опыт и способствует более глубокому пониманию и усвоению материала.

2. **Индивидуализация обучения:** модель предоставляет студентам возможность выбирать и адаптировать свой учебный путь в зависимости от их потребностей и уровня подготовки. Каждая станция может предлагать разные уровни сложности заданий, позволяя каждому студенту находить оптимальный баланс между вызовами и успехами.

3. **Повышение мотивации:** интерактивные и разнообразные задания на разных этапах поддерживают интерес студентов к учебному процессу. Возможность чередования заданий и групп обогащает опыт обучения, делая его более захватывающим и мотивирующим.

4. **Укрепление коммуникационных навыков:** одна из станций может быть посвящена групповой работе, что способствует развитию коммуникационных навыков обучающихся. В ходе обсуждений, обмена мнениями и взаимодействия с однокурсниками студенты учатся выражать свои мысли на русском языке и практиковать речевую деятельность.

5. **Автономность и самоорганизация:** модель ротации станций способствует развитию навыков самостоятельной работы и самоорганизации. Студенты могут выбирать порядок прохождения станций, оценивать свой прогресс и принимать решения о том, на каких аспектах языка им следует сконцентрироваться в большей степени.

6. **Продуктивная обратная связь:** педагоги имеют возможность более индивидуально оценивать успехи студентов, что позволяет предоставлять более точную и конструктивную обратную связь, помогая студентам развивать и улучшать свои языковые навыки.

7. **Адаптация к различным стилям обучения:** студенты имеют разные предпочтения и стили обучения. Модель ротации станций позволяет учесть эти различия, предоставляя разнообразные методы работы и обучения, которые соответствуют разным образам мышления.

8. **Совмещение очного и дистанционного обучения:** обучение может включать как очные встречи с преподавателем, так и использование онлайн-ресурсов, что позво-

ляет совмещать преимущества традиционного и дистанционного обучения, обогащая учебный процесс.

Также важно отметить, что модель ротации станций способствует активизации деятельности студентов в учебном процессе. Так, 63,3% опрошенных студентов отметили, что в ходе урока выполняли скорее активную роль. Возможность чередования групп и заданий, а также постоянное взаимодействие с разными видами информации и задачами помогают удерживать интерес студентов на высоком уровне. Это также способствует формированию у студентов навыков самоорганизации и самоконтроля, что является важной составляющей успешного обучения.

Помимо этого, модель ротации станций может быть адаптирована для различных возрастных групп и уровней подготовки студентов. Она предоставляет гибкий инструмент для индивидуализации обучения, учитывая потребности и особенности каждого студента. Это особенно важно в контексте изучения языка как иностранного, где у каждого студента возникают свои трудности и потребности.

В заключение использование смешанного обучения в учебном процессе по РКИ способствует разнообразию методов обучения, динамичному управлению деятельностью студентов и оптимизации их производительности. Апробация данной методики показала ее положительное воздействие на развитие коммуникативных навыков и улучшение уровня владения русским языком. Эта модель может стать ценным инструментом для педагогов, стремящихся сделать обучение более интерактивным, эффективным и адаптированным под индивидуальные потребности каждого студента в процессе изучения русского языка как иностранного.

Развитие смешанного обучения в области изучения русского языка как иностранного имеет огромный потенциал и перспективы. Современные технологии и педагогические подходы способствуют улучшению качества образования и адаптации учебного процесса к изменяющимся потребностям студентов.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М., 2019.
2. Андреева Н.В. Модели смешанного обучения, позволяющие управлять качеством результатов // Тенденции развития образования – 2015. Сб. материалов конференции. М., 2015. С. 217–218.
3. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы к смешанному обучению. «Рыбаков фонд», «Открытая школа». М., 2016.
4. Желонкин В.Б. Тематическое приложение к газете «Коммерсантъ» (Review «Цифровизация образования») // Коммерсантъ. 2021. № 93(7055). С. 17–23.
5. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005.
6. Лебедева М.Ю. Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели реализации и перспективы // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 5(66). С. 59–65.
7. Мохова М.Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
8. Накузиева Г.З. Смешанное обучение русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2019. № 9(247). С. 200–202. URL: <https://moluch.ru/archive/247/56884/> (дата обращения: 27.07.2021).
9. Bersin & Associates December. 2003 Year in Review: A Summary of E-Learning Trends in 2003. [Electronic resource]. URL: <https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/BER-SINUS/B031200R.pdf> (дата обращения: 27.07.2021).

10. Bonk C.J. & Graham C.R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, 2005.
11. Reay J. Blended learning – a fusion for the future // Knowledge Management Review. 2001. №4(3), 6.
12. Ross B., & Gage K. Global perspectives on blended learning: Insight from WebCT and our customers in higher education / C.J. Bonk, & C.R. Graham (Eds.). San Francisco, 2006.
13. Thomas P. More Schools Offer an Online M.B.A. // Wall Street Journal. 2020. [Electronic resource]. URL: <https://www.wsj.com/articles/during-covid-19-era-online-m-b-a-s-gain-traction-11599048608>. (дата обращения: 27.07.2021).
14. Young J.R. “Hybrid” teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction [Electronic resource] // Chronicle of Higher Education. 2002. URL: https://www.researchgate.net/publication/234713066_Hybrid_Teaching_Seeks_To_End_the_Divide_between_Traditional_and_Online_Instruction (дата обращения: 27.07.2021).

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam. M., 2019.
2. Andreeva N.V. Modeli smeshannogo obucheniya, pozvolyayushchie upravlyat' kachestvom rezul'tatov // Tendencii razvitiya obrazovaniya – 2015. Sb. materialov konferencii. M., 2015. S. 217–218.
3. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmahov B.B. Shag shkoly k smeshennomu obucheniyu. «Rybakov fond», «Otkrytaya shkola». M., 2016.
4. Zhelonkin V.B. Tematicheskoe prilozhenie k gazete «Kommersant» (Review «Cifrovizaciya obrazovaniya») // Kommersant». 2021. № 93(7055). S. 17–23.
5. Kapustin Yu.I. Pedagogicheskie i organizacionnye usloviya effektivnogo sochetaniya ochnogo obucheniya i primeneniya tekhnologij distancionnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2005.
6. Lebedeva M.Yu. Smeshannoe obuchenie RKI: ogranicheniya, modeli realizacii i perspektivy // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2016. № 5(66). S. 59–65.
7. Mohova M.N. Aktivnye metody v smeshannom obuchenii v sisteme dopolnitelnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005.
8. Nakuzieva G.Z. Smeshannoe obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. 2019. № 9(247). S. 200–202. URL: <https://moluch.ru/archive/247/56884/> (data obrashcheniya: 27.07.2021).



The blended learning of the Russian language as a foreign language: history, modern times and prospects

The article deals with the urgency and efficiency of the use of blended learning in the context of studying the Russian language as a foreign language. In the context of the active change of education towards the online environment the author emphasizes the necessity of the union of the traditional and information-education technologies, it proves the urgency of the format of the blended learning in the modern educational practice. The article is focused on the study of the model of the stations' rotation as one of the progressive models of the blended learning of the Russian language as a foreign language.

Key words: *blended learning, the Russian language as a foreign language, online environment, information and education technologies, traditional methods, model of rotation of stations, communicative skills, individualization, interactive learning.*

(Статья поступила в редакцию 14.09.2023)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Божко
Николай Николаевич* – начальник отдела «Межфакультетский технопарк универсальных педагогических компетенций», Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nik.bozhko@gmail.com
- Бубекова
Лариса Борисовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, заведующий Международной сетевой лабораторией «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования», Казанский федеральный университет (Елабужский институт). E-mail: bular@yandex.ru
- Бурякова
Татьяна Салаватовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: burjak.ts@gmail.com
- Глазов
Сергей Юрьевич* – доктор физико-математических наук, проректор по научной работе, профессор, заведующий кафедрой высшей математики и физики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: glazov@vsru.ru
- Гончарук
Олеся Владимировна* – директор центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, Волгоградская государственная академия последиplomного образования. E-mail: lesy.14@mail.ru
- Данилова
Юлия Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Казанский федеральный университет (Елабужский институт) E-mail: danilovaespu@mail.ru
- Данильчук
Елена Валерьевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: daniev@yandex.ru
- Жадаев
Юрий Анатольевич* – кандидат педагогических наук, проректор по учебной работе, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: jadaev@vsru.ru
- Зайцев
Владимир Васильевич* – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: vvz@vsru.ru
- Зайцева
Юлия Сергеевна* – ассистент кафедры германских языков, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий. E-mail: ylia13.98@mail.ru
- Закиева
Рафина Рафкатовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Прикладной экономики, Казанский государственный энергетический университет. E-mail: rafina@bk.ru

- Земляков
Дмитрий Вячеславович* – заведующий научно-исследовательской лабораторией информационных технологий образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: d.v.zemlyakov@gmail.com
- Инькова
Мария Дмитриевна* – преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова. E-mail: Inkova.MD@rea.ru
- Карпова
Ольга Сергеевна* – кандидат педагогических наук, проректор по инновационной деятельности, Волгоградская государственная академия последиplomного образования. E-mail: aravet1@yandex.ru
- Карпушова
Ольга Александровна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: okarpushova@yandex.ru
- Котурова
Ирина Аврамовна* – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой немецкого и французского языков, Петрозаводский государственный университет. E-mail: koturova@petsu.ru
- Кудинова
Юлия Валерьевна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: kudjulia@mail.ru
- Кудрявцева
Екатерина Львовна* – кандидат педагогических наук, научный руководитель Международной сетевой лаборатории «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования», Казанский федеральный университет (Елабужский институт)
- Кузибецкий
Александр Николаевич* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами, Волгоградская государственная академия последиplomного образования. E-mail: kuzibetskiy@mail.ru
- Куликова
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: notia7@mail.ru
- Куликова
Светлана Вячеславовна* – доктор педагогических наук, ректор, Волгоградская государственная академия последиplomного образования; профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: skul-ns-rao@yandex.ru
- Ли Линьна* – старший преподаватель, Университет Циндао, г. Циндао, КНР. E-mail: 13969630016@163.com
- Ливинская
Анастасия Олеговна* – ассистент кафедры стажировки зарубежных специалистов, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: AOLivinskaya@pushkin.institute
- Лобанова
Наталья Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nat.lobanova@mail.ru

- Михелькевич
Валентин Николаевич* – доктор технических наук, профессор, Самарский государственный технический университет. E-mail: J918@yandex.ru
- Овчинникова
Людмила Павловна* – доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет путей сообщения. E-mail: PLOvchin@yandex.ru
- Пиджоян
Лариса Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. E-mail: pidjoyan08@mail.ru
- Поддубный
Евгений Вячеславович* – преподаватель, филиал Самарского государственного университета путей сообщения в г. Саратов. E-mail: poddubny1990@vk.com
- Руеангдам Ангсана* – кандидат филологических наук, преподаватель, Университет Чулалонгкорна, г. Бангкок, Таиланд. E-mail: angšana.r@chula.ac.th
- Свиридченко
Юлия Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Филиал Московского Государственного Университета им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе. E-mail: juliett91983@mail.ru
- Сергеев
Алексей Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Спиридонова
Светлана Борисовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет
- Терещенко
Анна Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: teriann@ya.ru
- Тихомиров
Михаил Юрьевич* – старший преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: tcmich@mail.ru
- Труханова
Дарья Сергеевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
- Чандра
Маргарита Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Шубина
Анна Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: shubina-as@yandex.ru

*Яриков
Владислав Георгиевич*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
E-mail: yarikov_vg@mail.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Kuzibetskiy* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Management of Educational Systems, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, E-mail: kuzibetskiy@mail.ru
- Aleksey Sergeev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Anastasiya Livinskaya* – Assistant, Department of Internship of Foreign Specialists, Pushkin State Russian Language Institute, E-mail: AOLivinskaya@pushkin.institute
- Angsana Rueangdam* – PhD (Philology), Lecturer, Chulalongkorn University (Bangkok, Thailand), E-mail: angsana.r@chula.ac.th
- Anna Shubina* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: shubina-as@yandex.ru
- Anna Tereshenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: teriann@ya.ru
- Darya Trukhanova* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Pushkin State Russian Language Institute
- Dmitry Zemlyakov* – Head of Scientific Research Laboratory of Information Technologies of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: d.v.zemlyakov@gmail.com
- Ekaterina Kudryavtseva* – PhD (Pedagogy), Academic Adviser, International Networking Laboratory "Innovative technologies in the sphere of multicultural education", Kazan Federal University (Yelabuga Institute)
- Elena Danilchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: daniev@yandex.ru
- Evgeny Poddubny* – Lecturer, branch of Samara State Transport University in Saratov, E-mail: poddubny1990@vk.com
- Irina Kotyurova* – PhD (Philology), Head of Department of German and French Languages, Petrozavodsk State University, E-mail: koturova@petrsu.ru
- Larisa Bubekova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Head of International Networking Laboratory "Innovative technologies in the sphere of multicultural education", Kazan Federal University (Yelabuga Institute), E-mail: bular@yandex.ru
- Larisa Pidjoyan* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Music Education, Bunin Yelets State University, E-mail: pidjoyan08@mail.ru

- Li Linna* – Senior Lecturer, Qingdao University, E-mail: 13969630016@163.com
- Lyudmila Ovchinnikova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Samara State Transport University, E-mail: PLOvchin@yandex.ru
- Margarita Chandra* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Mariya Inkova* – Lecturer, Plekhanov Russian University of Economics, E-mail: Inkova.MD@rea.ru
- Mikhail Tikhomirov* – Senior Lecturer, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: tcmich@mail.ru
- Natalya Kulikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: notia7@mail.ru
- Natalya Lobanova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nat.lobanova@mail.ru
- Nikolay Bozhko* – Head of Department “The interdepartmental technopark of the universal pedagogical competencies”, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nik.bozhko@gmail.com
- Olesya Goncharuk* – Head of the Center of Continuous Improvement of Professional Skills of Pedagogical Staff, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, E-mail: lesy.14@mail.ru
- Olga Karpova* – PhD (Pedagogy), Pro-Rector of Innovative Activity, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, E-mail: aravet1@yandex.ru
- Olga Karpushova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: okarpushova@yandex.ru
- Rafina Zakieva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Applied Economics, Kazan State Power Engineering University, E-mail: rafina@bk.ru
- Sergey Glazov* – Advanced PhD (Physical and Mathematical Sciences), Pro-Rector of Scientific Work, Professor, Head of Department of Advanced Mathematics and Physics, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: glazov@vspsu.ru
- Svetlana Kulikova* – Advanced PhD (Pedagogy), Rector of Volgograd State Academy of Postgraduate Education; Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: skulns-rao@yandex.ru
- Svetlana Spiridonova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University

- Tatyana Buryakova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: burjak.ts@gmail.com
- Valentin Mikhelkevich* – Advanced PhD (Technical Sciences), Professor, Samara State Technical University, E-mail: J918@yandex.ru
- Vladimir Zaytsev* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of the Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: vvz@vspu.ru
- Vladislav Yarikov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: yarikov_vg@mail.ru
- Yuliya Danilova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Kazan Federal University (Yelabuga Institute), E-mail: danilovaespu@mail.ru
- Yuliya Kudinova* – PhD (History), Associate Professor, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: kudjulia@mail.ru
- Yuliya Sviridchenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, the branch of Lomonosov Moscow State University in Sevastopol, E-mail: juliett91983@mail.ru
- Yuliya Zaytseva* – Assistant, Department of German Languages, the Sterlitamak branch of Ufa University of Science and Technology, E-mail: ylia13.98@mail.ru
- Yuriy Zhadaev* – PhD (Pedagogy), Pro-Rector of Academic Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: jadaev@vspu.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

Alla Tryapitsyna, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

Alexander Korotkov, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Nikolay Sergeev, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

Elena Sakharchuk, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

Maksim Velikanov, Assistant Editor of Editorial Staff