

ISSN 2078-7626

# ВЕСТНИК

Сургутского  
государственного  
педагогического  
университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 4 (91) 2024 г.

# ВЕСТНИК

## СУРГУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

Основан в августе 2007 г.

№ 4 (91) 2024 г.

«Вестник Сургутского государственного педагогического университета» входит в «Перечень российских рецензируемых научных журналов, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание учёных степеней доктора и кандидата наук».

Журнал включён в индексы научного цитирования и в международные библиографические базы данных: РИНЦ, Cyberleninka.ru, Scientific Indexing Services (SIS), ESJI, Ulrich Plus.

Учредителем и издателем СМИ «Вестник Сургутского государственного педагогического университета» является бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет».

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации СМИ серия ПИ № ФС77-85628 от 11 июля 2023 г.

Главный редактор: КОНОПЛИНА Надежда Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Президент Сургутского государственного педагогического университета

Адрес издательства, редакции и типографии:

г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, д. 10/2.

Телефон: 8 (3462) 22-31-87 (доб. 4-493).

E-mail: vestnik@surgpu.ru

Периодичность издания: 6 выпусков в год.

Выход в свет: 19.11.2024 г.

Формат 70x100/16. Авт. л.: 14,39. Усл. печ. л.: 14,36.

Печать цифровая. Гарнитура DejaVu.

Тираж 1000.

Заказ № 763\_24.

Отпечатано в РИО СурГПУ.

© Сургутский государственный педагогический университет, 2024.

Распространяется бесплатно, 12+

ISSN 2078-7626

**Surgut  
State  
Pedagogical  
University**

# **BULLETIN**

**AN ACADEMIC JOURNAL**

№ 4 (91) 2024 г.

**SURGUT STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

# **BULLETIN**

**AN ACADEMIC JOURNAL**

**№ 4 (91) 2024 г.**

This Bulletin has started its publishing activity since 2007.

«Surgut State Pedagogical University Bulletin»  
is in «The List of Russian peer-reviewed journals  
recommended by State Commission of Academic Degrees  
and Titles for publication of main scientific results of Doctor and Ph.D. theses».

The Journal is in the list of Science Citation Index and international bibliographic database: RSCI, Cyberleninka.ru, Scientific Indexing Services (SIS), ESJI, Ulrich Plus.

This academic journal has been registered  
in the Russian Federal Agency supervising over the mass media,  
tele- and radio-communication saving  
in its way the Russian Federation State Cultural Heritage.

The Mass-Media Information Registration Certificate  
is ПИ № ФС77-85628, July 11, 2023.  
Founder of journal: Budgetary Institution of Higher Education  
of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug — Yugra  
«Surgut State Pedagogical University».

The Chief Editor: KONOPLINA Nadezhda Vasilyevna, Doctor of Education, Professor,  
Prezident of the Surgut State Pedagogical University.

Address of the publishing house, editorial office and printing house is:  
628417 Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra,  
Surgut, 50 let VLKSM st., 10/2.  
Phone: 8 (3462) 22-31-87 (ext. 4-493). E-mail: vestnik@surgpu.ru

Publication frequency: 6 issues per year.

Release date: 19.11.2024  
Format 70x100/16. Auth. l.: 14,39. Usl. p. l.: 14,36.  
Digital printing. The DejaVu headset.  
The circulation is 1000.  
Order No. 763\_24.  
Printed in RIO SurGPU.

Distributed for free, 12+

© Сургутский государственный педагогический университет, 2024.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- Антонова Н.А.** Организация и сопровождение мотивации студентов педагогического вуза к научно-исследовательской работе.....9
- Гиззатуллин И.Г., Галеев З.Г.** Применение новых лекционных форм в высшей школе как фактор повышения познавательной активности студентов.....21
- Осин М.В., Егорова Г.И.** Формирование культуры профессиональной успешности как условие развития субъектности, конкурентоспособности будущего учителя.....27
- Жаворонко Е.С., Ниязова А.А.** Формирование готовности будущего педагога к тьюторской деятельности в инклюзивном образовании.....36
- Михельсон С.В., Волкова А.Г.** Изучение иностранного языка с использованием модели системы деятельности.....45
- Моложавенко В.Л.** Формирование гражданской позиции у обучающихся в дореволюционной и современной России.....54
- Новикова А.А.** Использование проектного метода в социально-гуманитарных дисциплинах в аспекте формирования гибких компетенций обучающихся.....62
- Перевозный А.В.** Подготовка будущих учителей к формированию функциональной грамотности школьников: содержательный аспект.....68
- Пересторонина М.В., Педан Т.Н.** Технология индивидуального сопровождения научно-исследовательской работы студента медицинского вуза.....76
- Покровская А.А.** Теоретические основы развития прогностической компетентности студентов педагогического вуза.....85
- Светонослова Л.Г., Беркулов Д.Ж., Пешков Д.И.** К вопросу о моделировании процесса формирования педагогической культуры будущих учителей.....91
- Фрольцов А.В.** Содержание структурных компонентов педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографических коллективов.....99
- Чуракова А.В.** Развитие самоорганизации будущих педагогов посредством студенческого спортивного клуба.....109

<b>Шершнева Е. Г.</b>	Особенности инновационно-предпринимательской инфраструктуры вуза в контексте модели «Университет 3.0».....	116
-----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

<b>Качурин И. Д.</b>	Обоснование модели обучения лингвотеоретическим дисциплинам с использованием корпусных технологий.....	126
<b>Пальчикова Г. С.</b>	Формирование цифровой грамотности курсантов военных вузов в условиях гибридного обучения.....	138
<b>Таранчук Е. А.</b>	Работа с инфографикой по материалам художественных произведений как средство развития читательской грамотности студентов педагогических вузов.....	145
<b>Юдашкина В. В., Яцевич О. Е., Исаков В. В.</b>	Применение массовых открытых онлайн курсов (МООК) в высших учебных заведениях (на примере ТИУ): pro et contra.....	156

## **ОБЗОР КОНФЕРЕНЦИИ**

<b>Некрасов В. Л.</b>	Всероссийская научная конференция «Учить и учиться в век биологии: практики исследовательской и проектной деятельности в школе».....	165
-----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	167
----------------------------------	-----

<b>ПРАВИЛА ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСИ АВТОРАМИ</b> .....	172
-------------------------------------------------------	-----

## CONTENTS

### HIGHER SCHOOL PEDAGOGY

<b>Antonova N.A.</b>	Organization and Support of Motivation of Students of a Pedagogical University for Research Work.....	9
<b>Gizatullin I.G., Galeev Z.G.</b>	Application of New Lecture Forms in Higher School as a Factor of Increasing Cognitive Activity of Students.....	21
<b>Osin M.V., Egorova G.I.</b>	Formation of a Culture of Professional Success as a Condition for the Development of Subjectivity and Competitiveness of a Future Teacher...27	
<b>Zhavoronko E.S., Niyazova A.A.</b>	Formation of Future Teacher's Readiness for Tutoring Activity in Inclusive Education.....	36
<b>Mikhelson S.V., Volkova A.G.</b>	Learning a Foreign Language Using an Activity System Model.....	45
<b>Molozhavenko V.L.</b>	Formation of Civic Position in Students in Pre-Revolutionary and Modern Russia.....	54
<b>Novikova A.A. The</b>	Use of the Project Method in Social and Humanitarian Disciplines in the Aspect of the Formation of Flexible Competencies of Students.....	62
<b>Perevozny A.V.</b>	Preparation of Prospective Teachers for Formation Functional Literacy of Schoolchildren: Content Aspect.....	68
<b>Perestoronina M.V., Pedan T.N.</b>	Technology of Individual Support of Research Work of a Medical University Student.....	76
<b>Pokrovskaya A.A.</b>	Theoretical Bases of Development of Prognostic Competence of Pedagogical University Students.....	85
<b>Svetonosova L.G., Berkulov D.J., Peshkov D.I.</b>	On the Issue of Modeling the Process of Forming the Pedagogical Culture of Future Teachers.....	91
<b>Froltsov A.V.</b>	The Content of the Structural Components of the Pedagogical Worldview of Future Leaders of Choreographic Groups.....	99
<b>Churakova A.V.</b>	Development of Self-Organization of Future Teachers Through Student Sports Club.....	109
<b>Shershneva E.G.</b>	Features of Innovative and Entrepreneurial University Infrastructure in the Context of «University 3.0» Model.....	116

**INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATION**

<b>Kachurin I.D.</b>	Teaching Linguo-Theoretical Disciplines on Basis of Corpora Technologies: Evaluating a Theoretical Model.....	126
<b>Palchikova G.S.</b>	Formation of Digital Literacy of Military University Cadets in a Hybrid Learning Environment.....	138
<b>Taranchuk E.A.</b>	Working with Infographics Based on Works of Literature as a Means of Developing Reading Literacy in Students of Pedagogical Universities.....	145
<b>Iudashkina V.V., Iatsevich O.E., Isakov V.V.</b>	The Use of Massive Open Online Courses (MOOCS) in Higher Education Institutions (Using the Example of TIU): Pro et Contra.....	156

**CONFERENCE OVERVIEW**

<b>Nekrasov V.L.</b>	All-Russian Academic Conference «Teaching and Learning in the Century of Biology: Practices of Research and Project Activities in School».....	165
----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<b>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS.....</b>	167
-------------------------------------------	-----

<b>RULES FOR SUBMITTING MANUSCRIPTS BY AUTHORS.....</b>	172
---------------------------------------------------------	-----

**ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ****HIGHER SCHOOL PEDAGOGY**

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.001

УДК 378.14:001.891

ББК 74.489.027.8

Н.А. АНТОНОВА

**ОРГАНИЗАЦИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ  
МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К НАУЧНО-  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ**

N.A. ANTONOVA

**ORGANIZATION AND SUPPORT  
OF MOTIVATION OF STUDENTS  
OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY  
FOR RESEARCH WORK**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» в рамках научного проекта «Педагогическое сопровождение научно-исследовательской деятельности будущих учителей физики в процессе методической подготовки» договор № 16-665 от 01.07.2024.*

**В** статье рассмотрена проблема мотивации студентов — будущих учителей физики к научно-исследовательской работе. Анализируется значимость и готовность будущих учителей к проведению научно-исследовательской работы. Описываются полученные результаты проведения опытно экспериментальной работы на базе «ЮУрГГПУ» среди студентов бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиль «Физика. Математика» в рамках учебной практики (проектно-исследовательской). Разработанная совокупность дидактических материалов и апробированная организация курса и мероприятий способствуют формированию научно-исследовательских компетенций будущих учителей физики. В результате работы выделены трудности, даны рекомендации и делается общий вывод о необходимости мотивации к научно-исследовательской работе студентами педагогического вуза, будущими учителями физики.

The article considers the problem of motivation of students — future physics teachers for research work. The importance and readiness of future teachers to conduct research work is analyzed. The obtained results of conducting experimental work on the basis of «YUrGGPU» among undergraduate students in the field of training «Pedagogical education» profile «Physics. Mathematics» within the framework of educational practice (design and research). The developed set of didactic materials and the proven organization of the course and events contribute to the formation of research competencies of future physics teachers. As a result of the work, difficulties are highlighted, recommendations are given and a general conclusion is made about the need for motivation for research work by students of a pedagogical university, future physics teachers.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** мотивация, будущие учителя, студент, обучение физике, научно-исследовательская работа, педагогический вуз.

**KEY WORDS:** motivation, future teachers, student, physics education, research work, pedagogical university.

**ВВЕДЕНИЕ.** 2022–2031 годы в России объявлены Десятилетием науки и технологий. Повышение привлекательности образа современного ученого и престижа научной карьеры связано с достижениями целей в области научно-технологического развития страны, необходимостью вовлечения в данный процесс молодых ученых, обучающихся вузов, школьников. Научно-исследовательская работа (НИР) студента педагогического вуза должна быть включена в учебный процесс и дополнять его. Поэтому университеты должны серьезно подходить к организации НИР путем мотивации, планировании программ, мероприятий, курсов для обучающихся, направленных на развитие и становление НИР. Создавать условия для проведения научных исследований, современные лаборатории, например, технопарк педагогических компетенций, взаимодействие с научно-педагогическими работниками, приглашенными исследователями и талантливыми студентами, что позволяет сформировать мотивацию у студентов к выполнению НИР и поддерживать ее на высоком уровне [8].

Будущий учитель должен быть готовым и способным проектировать качественную образовательную среду, которая будет способствовать формированию у обучающихся научного мышления и научно-исследовательского потенциала, для этого будущему учителю физики необходимо обладать современными представлениями о физических явлениях в соответствии с последними научными достижениями и совокупностью исследовательских умений, поскольку физика является предметной областью, требующей критического мышления и применения логического и научного подхода к решению различных задач. В процессе предметной и методической подготовки будущего учителя физики значимым является формирование у него функциональных действий по организации и проведению научного исследования как элемента готовности к профессиональной деятельности.

Вопросы проблемы мотивации студентов педагогического вуза к научно-исследовательской работе рассматриваются в рамках:

- мотивации студентов к обучению (Т.А. Борзова, Е.Г. Булах, С.В. Весманов, О.И. Крушельницкая и др.);
- мотивации студентов к научно-исследовательской работе (О.А. Белобрыкина, Н.В. Белякова, С.М. Дуйсенова, Л.Н. Занфир, В.А. Королев, П.М. Лапин, А.В. Матерова, С.А. Писарева, И.П. Степанова и др.);
- научно-исследовательской работы студентов (Т.А. Безусова, М.Н. Вишневская, Е.Л. Казакова, А.И. Лыжин, Н.Ф. Полях, М.Н. Романова, И.И. Саламатина, Д.А. Севостьянов и др.).

О.А. Белобрыкиной представлен опыт актуализации научно-исследовательского интереса студентов в Новосибирском государственном педагогическом университете. Основные формы исследовательской работы — выполнение лабораторно-практических заданий, задания в период учебно-профессиональных и производственных практик, подготовка рефератов, изучение основ методики, курсовые и дипломные работы, проектная деятельность и т.д. Автор замечает, что мотивация НИР зависит от того, насколько преподаватель сумеет поддержать познавательный интерес студента [2].

М.Н. Вишневская изучает представления студентов о научно-исследовательской работе, отношения к ней среди студентов обучающихся бакалавриата и магистратуры в Чувашском государственном педагогическом университете имени И.Я. Яковлева. Небольшое количество студентов активно участвуют в НИР, но, несмотря на это, интерес присутствует, отмечаются трудности — низкий уровень знаний о специфике НИР, недостаточная информированность о проведении научных мероприятий [4].

Л.Н. Занфир исследует мотивацию студентов к НИР в филиале Тюменского индустриального университета на разных этапах обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Прслеживается тенденция постепенного изменения целей от индивидуальных к общественно-значимым [5].

Е.Л. Казакова предлагает организовывать НИР с первого курса, в статье описывается опыт преподавания физики на инженерно-технических направлениях Петрозаводского государственного университета. Пути решения: привлечение студентов к выполнению демонстрационного физического эксперимента на лекциях; подготовка сообщений для выступлений во время практических занятий на темы требующие сопровождения физическими демонстрациями; проведение занятий лабораторного практикума; создание действующих моделей устройств, демонстрирующих физические явления и процессы; проведение исследований по темам физической направленности и междисциплинарным проектам; организация секций для первокурсников в рамках научной студенческой конференции [6].

П.М. Лапин выделяет 8 мотивов студентов к выполнению НИР: социальный, коммуникативный, вынужденный, ситуативный, ценностный, личностный, профессиональный, формально-академический. Изучает мотивацию студентов в пермских национальных исследовательских университетах. Опрошенные студенты воспринимают НИР в качестве средства достижения цели, и все мотивы несут выгоду для себя (личный рост, получение диплома, трудоустройство и т.д.) [8].

Ю.В. Левашова выявляет уровни мотивации студентов бакалавриата в принятии участия в НИР в Самарском государственном экономическом университете. Результаты говорят о низком уровне мотивации, о необходимости развивать данное направление, предлагается введение баллов за научные достижения [9].

А.И. Лыжин предлагает внедрение инновационных форм работы с обучающимися: мотивационное интервью, использование инфографики, деловые игры, цифровая модель, передвижные выставки, сетевые образовательные модули, тренинги, научный Workshop (мастерская) [10].

А.В. Матерова проводит исследование в Тольяттинском государственном университете среди студентов, преподавателей и научных работников. Отмечается, что у преподавателей и научных работников присутствует мотив признания в научной среде. Стимулом к НИР является: формирование мотивации, создание благоприятных условий, поддержка творчества, результативность участия, экономические и социальные предпосылки [11].

С.А. Писарева проводит исследование особенностей мотивации к НИР на базе Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, предлагается совершенствовать материально-техническую базу и взаимодействие студентов с преподавателями, вовлекать обучающихся в международную научную деятельность и сотрудничать с другими вузами, улучшить информирование о НИР [12].

М.Н. Романова предлагает проводить научный кружок для первокурсников с целью привлечения их к НИР [14].

И.И. Саламатина реализует план научного диспута для магистрантов: результаты НИР оформляются в виде научных тезисов, выступление и защита результатов своей работы перед экспертным жюри, оценивание работы с использованием определенных критериев оценки, награждение дипломами [15].

Д.А. Севостьянов выделил критерии оценки НИР, оценивающих по пятибалльной системе: эрудиция в рассматриваемом вопросе, наличие и системный характер знаний по данной проблеме; результаты представленного исследования; мультимедийная презентация, сопровождающая доклад; публичное выступление с докладом; оценка научного текста [16].

М.Н. Степанова опрашивает студентов Байкальского государственного университета, доказывает, что успешная научная деятельность зависит от работы кафедры и сопровождение преподавателей [17].

Популярность научно-исследовательской работы подтверждается частотой употребления терминов связанных с этим феноменом в научной литературе. В РИНЦ по поиску списка публикации с ключевым словом «научно-исследовательская работа», получено (на август 2024 г.) — 3767 публикаций, статьи ВАК — 899, ядро РИНЦ — 133, статьи Scopus — 75;

«научно-исследовательская деятельность» — 3880 документа, статьи ВАК — 1312, ядро РИНЦ — 135, статьи Scopus — 99.

Большое количество публикации подтверждает актуальность настоящего исследования, анализ нормативных документов, научно-методической литературы и педагогической практики позволил нам выявить следующие противоречия:

- между требованиями общества и государства к организации научно-исследовательской деятельности и реальным состоянием организации данного вида деятельности в образовательных организациях;
- между потенциалом учебного предмета «Физика» в организации научно-исследовательской деятельности и недостаточной разработанностью методики по реализации этого потенциала;
- между необходимостью получения профессионального образования в рамках существующей модели подготовки учителей физики и требованиям, предъявляемыми современной школы к выпускникам педагогического вуза.

Необходимость разрешения указанных противоречий определяет проблему, которая затрагивает **ЦЕЛЬ** исследования, требующую ответа на вопрос, как мотивировать и осуществлять подготовку студентов педагогического вуза к научно-исследовательской работе.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.** Отметим, что анализ нормативно-правовой документации, психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, практики обучения позволил выделить ряд определений, таких как:

- «мотивация» — процесс побуждения к чему-либо, обусловленный потребностями, мотивами и стимулами (Н.В. Белякова, О.И. Крушельницкая и др.);
- «мотивация студентов к научно-исследовательской работе» — совокупность движущих мотивов, побуждающих студентов выполнять научно-исследовательскую работу (Л.Н. Занфир, П.М. Лапин, Ю.В. Левашова и др.);
- «научно-исследовательская деятельность студентов» — деятельность, направленная на решение научной проблемы и предполагающая наличие основных этапов: постановка проблемы, изучение теории, выбор и обоснование методики исследования, сбор данных, их обработка и анализ (Т.А. Безусова, М.Н. Вишневецкая, Е.Л. Казакова, Н.Ф. Полях и др.)

В нашем исследовании при обучении студентов педагогического вуза, а именно будущих учителей физики, мы будем понимать следующее:

- «мотивация студентов педагогического вуза к научно-исследовательской работе» — совокупность мотивов будущих учителей выполнять научно-исследовательскую работу в области образования и методике обучения предмету;
- «научно-исследовательская деятельность будущих учителей физики» — процесс деятельности будущего учителя физики, направленный на решение научной проблемы в области образования, посредством заданий (внешнего стимула), выполнение которых включаются в контексте смыслообразующих мотивов при освоении предмета «Физика», что способствует формированию научных знаний о мире и явлениях, происходящие в нем, умений применять, полученные знания в научной сфере и будущей профессиональной деятельности [1; 4; 6; 9].

Организация и педагогическое сопровождение реализации исследуемого процесса подготовки к научно-исследовательской работе требует от учителя физики соответствующих знаний и умений: знать особенности методики научно-исследовательской работы при обучении физике; осуществлять отбор научной литературы для научно-исследовательской работы; проводить и описывать эксперимент в рамках научно-исследовательской работы; готовить методическое обеспечение для исследовательской работы школьников; подбирать и конструировать задания для исследовательской работы школьников; быть готовым к организации

и планированию процесса работы с обучающимися в рамках научно-исследовательской деятельности.

Анализ учебных планов и рабочих программ позволил сделать вывод, что у студентов педагогического вуза, а именно у будущих учителей физики научно-исследовательская работа организуется в рамках учебной и производственной практики (таблица 1).

Таблица 1. **Содержание научно-исследовательской работы в программе высшего педагогического образования у будущих учителей физики**

Бакалавриат	Бакалавриат «Ядро высшего образования»	Магистратура
—	Учебная практика (технологическая (проектно-технологическая)) «Информационно-образовательная среда образовательной организации» 1 курс 1 семестр	—
—	Учебная практика (технологическая (проектно-технологическая)) «Введение в педагогическую профессию» 1 курс 2 семестр	—
Учебная практика (научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)) 2 курс (4 семестр)	Учебная практика (научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)) 4 курс (7 семестр)	Учебная практика (научно-исследовательская работа) 1 курс 1 семестр
Учебная практика (проектно-исследовательская) 3 курс (6 семестр)	—	—
Производственная практика (технологическая (проектно-технологическая)) 4 курс (7 семестр)	—	Производственная практика (технологическая (проектно-технологическая)) 1 курс 2 семестр
Производственная практика (преддипломная) 5 курс (10 семестр)	Производственная практика (научно-исследовательская работа) 5 курс (10 семестр)	Производственная практика (научно-исследовательская работа) 1 курс 2 семестр, 2 курс 4 семестр
—	—	Дисциплины: Методология и методы психолого-педагогического исследования (1 курс, 1 семестр); Проектная деятельность в обучении физике (2 курс, 1 семестр); Технология публикационной деятельности (1 курс, 1 семестр)

Производственная практика на 4 курсе предполагает совместную работу с научным руководителем по выполнению курсовой работы по методике обучения физике, на 5 курсе переходит в подготовку к выпускной квалификационной работе.

Аудиторная научно-исследовательская работа осуществляется в рамках учебной практики (проектно-исследовательской) (44 ч.) на 3 курсе, проведение работ проводится следующим образом:

1 блок курса (22 часа). Подготовка будущего учителя физики к проектной деятельности школьников. Решение экспериментальных и профессионально-ориентированных задач с использованием ресурсов Технопарка педагогических компетенций и ГИА-Лаборатории.

2 блок (22 часа). Научно-исследовательская деятельность студентов педагогического вуза. Особенности написания курсовой и дипломной работы. Публикационная деятельность и участие в конференциях разного уровня в виде доклада и публикации статьи.

Итогом является проведение мероприятия «Подготовка будущих учителей физики к научной работе». Обмен опытом по теме своего исследования. В рамках данного мероприятия обсуждаются основные проблемы обучения физике.

Содержание мероприятия: Технология публикационной деятельности (лекция). Выступления на публике (мастер класс). Встреча с учеными физиками. Работа над темой своего исследования. Квест «Электротехника». Собери электрическую схему (мастер класс). Эксперимент в физике (практика). Конференция «Будущие учителя физики в науке». Конкурс статей. Публикация статьи по теме своего исследования.

Данная практика помогает определиться с темой исследования для дальнейшей работы на старших курсах и мотивирует для получения индивидуальных достижений в научно-исследовательской деятельности (наличие публикации в международных и всероссийских конференциях; журналах, в том числе в журналах ВАК РФ; выступления на конференциях в качестве докладчика; участие в конкурсах НИР; организация мероприятий НИР; участие в грантах на выполнение НИР; результаты интеллектуальной деятельности (патент) и т.д.).

Организация научных мероприятий по различным областям знаний играет важную роль в стимулировании студентов и молодых ученых к активному развитию их научных способностей. Это, в свою очередь, способствует формированию и укреплению их профессиональных компетенций, что является ключевым аспектом в современном образовании. Для того чтобы поддерживать и мотивировать студентов в их научных исследованиях, введена система рейтинга студентов к научно-исследовательской работе, которая позволяет в дальнейшем получать повышенные стипендии; награды за результаты научно-исследовательской работы; возможность участвовать в конкурсе «100 лучших выпускников ЮУрГГПУ»; получить дополнительные баллы при поступлении в магистратуру и аспирантуру.

Эти меры помогут не только стимулировать студентов к активной научной работе, но и создадут благоприятную атмосферу для развития научного сообщества в университетах. Поощрение и поддержка молодых ученых являются важной составляющей успешной научной деятельности и способствуют формированию нового поколения квалифицированных специалистов и ученых.

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.** Данное исследование проводилось в рамках подготовки будущих учителей физики по программе бакалавриата (3-5 курс, 45 человек) и магистратуры (2 курс, 15 человек) на базе ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» (2022-2024 гг.). Для выявления роли и особенностей научно-исследовательской работы, будущих учителей физики, мы провели анкетирование студентов, анализ результатов анкетирования представлен в таблице 2.

Сегодня исследовательская деятельность студентов сводится в основном к написанию курсовых работ и ВКР. Студенты отмечают, что не знают куда обращаться и что делать, для этого нужен опытный научный руководитель, чтобы мог направлять, консультировать, имел опыт в данном виде деятельности и был известен в научном сообществе.

Студенты предложили способы развития интереса к научно-исследовательской работе: предлагать различные современные темы и искать пути решения; необходимо рассказывать о научной деятельности (например, проводить квесты, деловые игры и т.д.); информировать потенциальных участников о проводимых конференциях, конкурсах и т.д.; поощрение за участие в НИР в виде зачетов, стипендий, баллы рейтинга, поездки, билеты на мероприятия и т.д.

Таблица 2. Анализ ответов респондентов на вопросы анкеты

Вопросы	Ответы, %
1. В каких видах научно-исследовательской работы (НИР) Вы принимаете участие? Можете выбрать несколько вариантов.	участие в конференциях в качестве слушателя — 15
	участие в конференциях в качестве докладчика — 10
	участие в конференциях разного уровня — 5
	участие в конференциях, проводимых в ЮУрГГПУ — 12
	публикация статьи по итогам участия в конференциях — 15
	участие в грантах — 0
	публикация статьи в журналах ВАК — 12
	студенческие олимпиады — 4
	разработка учебного пособия, монографии — 0
2. Что Вы ожидаете от участия в научно-исследовательской работе (НИР)? Можете выбрать несколько вариантов.	написание курсовой работы / ВКР — 100
	получение дополнительных баллов для рейтинга — 12
	автоматическая сдача зачета, экзамена — 12
	получение опыта, расширение кругозора — 24
	участие в различных научных конференциях — 7
	общение с учеными — 4
	получение преимущества при дальнейшем трудоустройстве — 9
	научится выступать на публике, улучшения ораторского мастерства — 12
	изучение актуальных вопросов по НИР в рамках методики физики — 20
3. Как Вы хотели бы участвовать в научно-исследовательской работе (НИР)? Можете выбрать несколько вариантов.	возможность получения в дальнейшем должности в вузе — 4
	участие в конференциях разного уровня — 18
	участие в конференциях, проводимых в ЮУрГГПУ — 14
	участвовать в грантах — 12
	публиковать статьи в журналах ВАК — 20
	публиковать статьи по итогам участия в конференциях — 20
4. Как Вы планируете продолжать научно-исследовательскую работу (НИР)? Можете выбрать несколько вариантов.	студенческие олимпиады — 20
	обучение в магистратуре — 20
	обучение в аспирантуре — 5
	участие в конференциях в качестве слушателя — 15
	участие в конференциях в качестве докладчика — 12
	публикация статей по итогам участия в конференциях — 12
	публикация статей в журналах ВАК — 13
	участие в конкурсах НИР — 5
	участие в грантах — 7
студенческие олимпиады — 5	разработка учебного пособия, монографии — 10

Приведем примеры конкурсов для мотивации студентов педагогического вуза к научно-исследовательской работе.

1. Региональный конкурс стенгазет «Роль физики в современных профессиях». На рис. 1 представлена работа победителя диплом 2 степени.

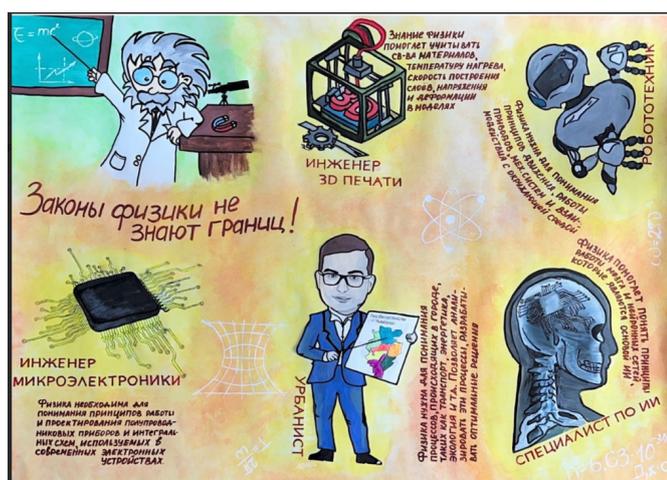


Рис. 1

2. Областной конкурс в сфере популяризации науки и технологий «Наука-это красиво», номинация — рисунок, тема — Ученые Южного Урала (рис. 2), диплом 3 степени.



Рис. 2

3. Конкурс научно-исследовательских работ студентов и аспирантов ФГБОУ ВО «ЮУрГ-ГПУ». Конкурс проводится в целях создания полноценных условий для пропаганды, поддержки и дальнейшего развития научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов.

4. Конкурс «Лучшая научная статья студентов и аспирантов ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

Следовательно, для мотивации студентов необходимо приобщать их к различным конкурсам статей, выступлениям на конференциях разного уровня, публикациям статей в журналах, в том числе рецензируемых ВАК.

Для развития положительной мотивации студентов и готовности к выполнению НИР, выделим этапы деятельности преподавателя вуза:

1) диагностика начального уровня сформированности готовности будущих учителей физики к научно-исследовательской деятельности;

2) определение средств формирования умения будущих учителей физики организовывать научно-исследовательскую деятельность обучающихся включает подготовительный (проведение лекций), имитационный (научные лабораторий), практический (научная статья, выступление на конференциях и т. д.) этапы;

3) организация целенаправленной работы по формированию готовности и стимулированию будущих учителей физики к научно-исследовательской деятельности;

4) контрольно-измерительные материалы и определение уровней сформированности готовности и мотивации будущих учителей физики к научно-исследовательской деятельности.

Диагностика мотивации и готовность студентов к научно-исследовательской работе осуществлялась на основе предложенной нами анкеты (таблица 3).

Таблица 3. **Диагностика мотивации студентов к научно-исследовательской работе\***

№	Утверждение	+	-
1	Я способен самостоятельно выполнять НИР		
2	Включаясь в НИР, Я положительно настроен, надеюсь на успешное выполнение		
3	Я способен оценивать важность найденной информации		
4	Я чувствую в себе силы при выполнении НИР		
5	Я всегда составляю алгоритм выполнения НИР		
6	При выполнении НИР, Я использую ранее приобретенные знания		
7	Я учусь новому, при выполнении НИР		
8	Я понимаю, какие трудности у меня возникают в процессе выполнения НИР, что является их причиной и как их устранить		
9	При выполнении НИР у меня возникают вопросы, пытаюсь самостоятельно найти на них ответы с применением дополнительных источников информации и обращаюсь за помощью к научному руководителю		
10	Я хочу участвовать в конференциях в качестве докладчика		
11	Я хочу публиковать статьи по итогам участия в конференциях		
12	Я хочу участвовать в грантах НИР		
13	Я хочу публиковать статьи в журналах ВАК		
14	Я хочу участвовать в конкурсах НИР		
15	Я хочу в дальнейшем получить должность преподавателя в вузе		

\*Критерии оценивания:

0–5 баллов — низкий уровень мотивации к НИР (у студента есть некоторый интерес к научно-исследовательской деятельности по физике, но его стремление направлено, в основном, к хорошим оценкам и получению диплома);

6–10 баллов — средний уровень мотивации к НИР (студент осознает, что благодаря научно-исследовательской работы, он может достичь определенных научных знаний);

11–15 баллов — высокий уровень мотивации к НИР (у студента устойчивый интерес к научно-исследовательской работе, осознание необходимости получаемых научных знаний и применение их в профессиональной деятельности).

Динамика изменения мотивации студентов-будущих учителей физики в ходе учебной практики (проектно-исследовательской) на 3 курсе представлена в таблице 4.

Таблица 4. **Анализ мотивации студентов педагогического вуза к научно-исследовательской работе**

Показатель мотивации	В начале учебной практики, %	В конце учебной практики, %
Низкая	31,8	13,6
Средняя	54,5	54,5
Высокая	13,7	31,9

Сформированность мотивации в конце эксперимента у студентов составляет 86,4%, наблюдается высокая активность при коллективном обсуждении решаемой проблемы, студенты аргументированно отстаивают собственную точку зрения, принимают самостоятельные решения, обобщают полученные результаты, при встрече с препятствием ищут способы его преодоления через извлечения, переработки информации из текста, достигается это за счет стимулирования научно-исследовательской работы.

Результаты анкетирования подтверждены хорошими оценками итоговой аттестации по учебной практике: количественная успеваемость составила 88,7%, при качественной успеваемости (100%).

**ВЫВОДЫ.** Проведенное исследование позволило актуализировать проблему научно-исследовательской деятельности будущих учителей физики. Данный процесс требует особого методического подхода, поскольку существует ряд очевидных сложностей в его организации, к ним мы отнесли: недостаточный уровень мотивации у студентов; неинформированность студентов о проводимых мероприятиях; недостаточные навыки проектирования и организации научно-исследовательской деятельности у будущих учителей; наличие методического обеспечения.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что сформированность мотивации и готовность студентов к научно-исследовательской работе после прохождения практики и проведенных мероприятий находится на достаточно хорошем уровне — 86,4%.

Отметим, что в мотивации студентов педагогического вуза к научно-исследовательской работе важно учитывать человеческие потребности, знакомить студентов с особенностями научного исследования, предоставлять возможности участия студентов в НИР, различное поощрение и т.д., все это входит в организационно-методическое и материально-техническое сопровождение.

Разработанная совокупность дидактических материалов и апробированная организация курса и мероприятий по подготовке к научно-исследовательской деятельности способствует формированию систематических знаний о методике подготовки к научно-исследовательской деятельности, повышению уровня мотивации студентов и стимулирование обучающихся к участию в научно-исследовательской деятельности. Включения современных методов и приемов, в том числе и средствами технопарка универсальных педагогических компетенций, способы проектирования деятельности по подбору заданий и информационно-коммуникационные средства, полученные знания в ходе выполнения научно-исследовательской работы в области физики формируют профессиональные компетенции будущих учителей физики.

Следовательно, разработка дополнительных программ повышения квалификации для учителей в области научно-исследовательской деятельности может стать одним из направлений дальнейших исследований. Также необходимо провести дополнительные исследования с целью выявления оптимальных методик подготовки учителей физики к формированию инженерного мышления в рамках выполнения научно-исследовательской работы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Безусова Т.А., Рихтер Т.В. Влияние использования модели организации научно-исследовательской работы на формирование научно-исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки // *Science for Education Today*. 2022. Т. 12. № 2. С. 92–110.
2. Белобрыкина О.А. Опыт актуализации научно-исследовательского интереса студентов вуза // *Международный журнал экономики и образования*. 2022. Т. 8. № 1. С. 14–41.
3. Белякова Н.В., Щетинина Н.В. Условия для развития и поддержки исследовательской мотивации детей // *Исследователь/Researcher*. 2023. № 1–2(41–42). С. 239–243.
4. Вишневецкая М.Н., Андреева Е.А., Гунина Е.В. Изучение представлений студентов педагогического вуза о научно-исследовательской деятельности // *Перспективы науки*. 2023. № 5(164). С. 264–266.

5. Занфир Л.Н. Мотивация студентов к научно-исследовательской деятельности // Перспективы науки. 2020. № 8(131). С. 146–148.
6. Казакова Е.Л., Мошкина Е.В., Сергеева О.В. Организация научно-исследовательской работы при преподавании физики на младших курсах // Инженерное образование. 2022. № 32. С. 33–42.
7. Крушельницкая О.И., Полевая М.В., Третьякова А.Н. Мотивация к получению высшего образования и ее структура // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 2. С. 43–57.
8. Лапин П.М., Балезина Е.А. Мотивация студентов к выполнению научно-исследовательской работы и ее связь с установкой на построение академической карьеры в вузе // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2021. № 4. С. 662–672.
9. Левашова Ю.В., Шарикова Ю.В. Выявление уровня мотивации студентов к научно— исследовательской работе и разработка методов его повышения // Вопросы управления. 2019. № 5(60). С. 242–250.
10. Лыжин А.И., Коновалов А.А. Научный workshop как инновационная форма вовлечения студентов в исследовательскую деятельность // Проблемы современного образования. 2021. № 6. С. 248–257.
11. Матерова А.В. Мотивация научно-исследовательской деятельности студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 1. С. 132–137.
12. Писарева С.А., Бражник Е.И., Гладкая И.В., Пискунова Е.В., Федорова Н.М. Исследование особенностей мотивации студентов разных уровней высшего образования к участию в научно-исследовательской деятельности // Science for Education Today. 2024. Т. 14, № 1. С. 25–53.
13. Полях Н.Ф., Донскова Е.В. Событийный подход к организации научно-исследовательской работы магистрантов, обучающихся по программе «Физическое образование» // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 87.
14. Романова М.Н. Организация исследовательской работы первокурсников в научном кружке // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81–2. С. 509–512.
15. Саламатина И.И., Чернякова Ю.С. Научный диспут как технология развития исследовательской компетенции магистрантов педагогического вуза // Педагогическое образование и наука. 2021. № 3. С. 131–138.
16. Севостьянов Д.А. Критерии оценки научно-исследовательской работы студентов // Педагогические измерения. 2023. № 3. С. 82–91.
17. Степанова М.Н., Кузнецова Н.В. Роль кафедры в вовлечении обучающихся в научно-исследовательскую деятельность // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 3(36). С. 91–96.

## REFERENCES

1. Bezusova T.A., Rihter T.V. *Vliyanie ispol'zovaniya modeli organizacii nauchno-issledovatel'skoj raboty na formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti studentov pedagogicheskikh napravlenij podgotovki* [The influence of using the model of organizing research work on the formation of research competence of students of pedagogical training areas]. *Science for Education Today*, 2022. Vol. 12. No 2. S. 92–110. (In Russian).
2. Belobrykina O.A. *Opyt aktualizacii nauchno-issledovatel'skogo interesa studentov vuza* [The experience of actualizing the research interest of university students]. *Mezhdunarodnyj zhurnal ekonomiki i obrazovaniya*. 2022. Vol. 8. No 1. S.14–41. (In Russian).
3. Belyakova N.V., Shchetinina N.V. *Usloviya dlya razvitiya i podderzhki issledovatel'skoj motivacii detej* [Conditions for the development and support of children's research motivation]. *Issledovatel'/Researcher*. 2023. No 1–2(41–42). S.239–243. (In Russian).
4. Vishnevskaya M.N., Andreeva E.A., Gunina E.V. *Izuchenie predstavlenij studentov pedagogicheskogo vuza o nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti* [Studying the ideas of students of a pedagogical university about research activities]. *Perspektivy nauki*. 2023. No 5(164). S. 264–266. (In Russian).
5. Zanfir L.N. *Motivaciya studentov k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti* [Motivation of students for research activities]. *Perspektivy nauki*. 2020. No 8(131). S.146–148. (In Russian).

6. Kazakova E.L., Moshkina E.V., Sergeeva O.V. *Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj raboty pri prepodavanii fiziki na mladshih kursah* [Organization of research work in teaching physics in junior courses]. *Inzhenernoe obrazovanie*. 2022. No 32. S. 33–42. (In Russ.).
7. Krushel'nickaya O. I., Polevaya M.V., Tret'yakova A.N. *Motivaciya k polucheniyu vysshego obrazovaniya i ee struktura* [Motivation for higher education and its structure]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2019. T. 11. № 2. S. 43–57. (In Russian).
8. Lapin P.M., Balezina E.A. *Motivaciya studentov k vypolneniyu nauchno-issledovatel'skoj raboty i ee svyaz' s ustanovkoj na postroenie akademicheskoy kar'ery v vuze* [Motivation of students to carry out research work and its connection with the installation of building an academic career at a university]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya*. 2021. No 4. S. 662–672. (In Russian).
9. Levashova Yu. V., Sharikova Yu.V. *Vyyavlenie urovnya motivacii studentov k nauchno-issledovatel'skoj rabote i razrabotka metodov ego povysheniya* [Identification of the level of motivation of students for research work and development of methods to improve it]. *Voprosy upravleniya*. 2019. No. 5(60). S.242–250. (In Russian).
10. Lyzhin A.I., Konovalov A.A. *Nauchnyj workshop kak innovacionnaya forma вовлечения studentov v issledovatel'skuyu deyatel'nost'* [Scientific workshop as an innovative form of student involvement in research activities]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2021. No 6. S.248–257. (In Russ.).
11. Materova A.V. *Motivaciya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov* [Motivation of students' research activities]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika*. 2012. No 1. S. 132–137. (In Russian).
12. Pisareva S.A., Brazhnik E.I., Gladkaya I.V., Piskunova E.V., Fedorova N.M. *Issledovanie osobennostej motivacii studentov raznyh urovnej vysshego obrazovaniya k uchastiyu v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti* [Investigation of the peculiarities of motivation of students of different levels of higher education to participate in research activities]. *Science for Education Today*. 2024. Vol. 14. No 1. S. 25–53. (In Russian).
13. Polyah N.F., Donskova E.V. *Sobyтийный подход k organizacii nauchno-issledovatel'skoj raboty magistrantov, obuchayushchihsya po programme «Fizicheskoe obrazovanie»* [Event-based approach to the organization of research work of undergraduates studying under the program «Physical education»]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018. No 4. S.87. (In Russian).
14. Romanova M.N. *Organizaciya issledovatel'skoj raboty pervokursnikov v nauchnom kruzhe* [Organization of research work of first-year students in a scientific circle]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023. No 81–2. S.509–512. (In Russian).
15. Salamatina I.I., Chernyakova YU. S. *Nauchnyj disput kak tekhnologiya razvitiya issledovatel'skoj kompetencii magistrantov pedagogicheskogo vuza* [Scientific dispute as a technology for the development of research competence of undergraduates of a pedagogical university]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2021. No 3. S. 131–138. (In Russian).
16. Sevost'yanov D.A. *Kriterii ocenki nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov* [Criteria for evaluating students' research work]. *Pedagogicheskie izmereniya*. 2023. No 3. S. 82–91. (In Russian).
17. Stepanova M.N., Kuznecova N.V. *Rol' kafedry v вовлечении obuchayushchihsya v nauchno-issledovatel'skuyu deyatel'nost'* [The role of the department in involving students in research activities]. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal*. 2021. Vol. 10. No 3(36). S. 91–96. (In Russian).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.002

УДК 378.147.31

ББК 74.480.271

И.Г. ГИЗЗАТУЛЛИН,  
З.Г. ГАЛЕЕВ**ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ЛЕКЦИОННЫХ  
ФОРМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАК ФАКТОР  
ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ  
АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ**I.G. GIZZATULLIN,  
Z.G. GALEEV**APPLICATION OF NEW LECTURE FORMS  
IN HIGHER SCHOOL AS A FACTOR  
OF INCREASING COGNITIVE ACTIVITY  
OF STUDENTS**

**Л**екция является и продолжает оставаться ведущей и наиболее эффективной формой обучения в ВУЗе, которой трудно найти альтернативу. Вместе с тем дидакты давно поднимают вопрос о необходимости повышения мотивации студентов на лекционных занятиях. Отсюда цель статьи — рассмотреть возможности практического использования интерактивных методик для повышения познавательной активности студентов на лекциях. В статье представлен обзор применения активных лекционных форм в высшей школе, даются рекомендации по их использованию. Обосновано предположение о том, что применение новых лекционных форм способствует модернизации традиционной формы учебных занятий в ВУЗе, преодолению ее однонаправленности и налаживанию обратной связи от студента к преподавателю. Все это в конечном счете повысит их мотивацию к учебно-профессиональной деятельности и позволит преодолеть недостатки лекционной методики.

The lecture is and still is the leading and most effective form of education at the university, which is difficult to find an alternative. However, didactics have long raised the issue of the need to increase the motivation of students in lecture classes. Hence, the goal of the article is to consider the practical use of interactive methods for increasing the cognitive activity of students at lectures. The article provides an overview of the use of active lecture forms in higher education, gives recommendations for their use. The assumption that the use of new lecture forms contributes to the modernization of the traditional form of teaching at the university, overcoming its one-way orientation and establishing feedback from the student to the teacher has been substantiated. All this will eventually increase their motivation to educational and professional activities and will allow overcoming the shortcomings of lecture methods.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** лекционная форма, активные и интерактивные методы обучения, диалоговое обучение, высшая школа.

**KEY WORDS:** lecture form, active and interactive teaching methods, dialogue teaching, high school.

**ВВЕДЕНИЕ.** Ведущим компонентом вузовского образования является лекция. Это разновидность групповых учебных занятий, предполагающая устное изложение материала преподавателем. Сам термин пришел к нам из Древнего Рима (с латинского «lection» переводится как чтение). Появившись в античной Греции, лекция, как форма обучения, получила дальнейшее развитие в образовательной системе в средние века. Свою лепту в развитие лекционной формы в России внесли М.В. Ломоносов (основатель первого Российского университета), М.В. Остроградский (математик), Т.Н. Грановский (историк).

Развитие научных и технических знаний с середины XIX века вызывает потребность в практических знаниях. В связи с этим роль лекции стала принижаться и повышаться роль практических занятий. В 30-е гг. XX в. в некоторых вузах СССР в порядке эксперимента даже полностью прекратили чтение лекций [5, с. 24]. Но этот эксперимент себя не оправдал, приведя к резкому снижению уровня знаний у студентов.

Лекция и сейчас остается ведущей формой организации учебного процесса в высшем учебном заведении. Причины этого в постоянном изменении нормативных документов и, как следствие, в отсутствии учебников, введении новых дисциплин, изменении трактовок тех или иных событий, противоречивых мнениях по определенным вопросам, требующих объективного освещения.

Несмотря на то, что лекционная форма является традиционной и устоявшейся в практике обучения, экономичной и гибкой по форме, она давно подвергается критике за академичность, пассивность слушателей, превращение лектора в транслятор знаний. А потому с ростом объема получаемых знаний и повышением требований к качеству образования, применяемые ныне в практике обучения методы, заменяются интерактивными. Названный термин («inter» — взаимный, «act» — действовать) переводится как «беседующий, находящийся в диалоге с кем-либо».

Из содержания вышеназванного понятия следует, что подобный способ получения знаний предусматривает интенсивное взаимодействие обучающихся в процессе познания. А это важно при проведении лекции — укоренившейся формы обучения, не меняющейся веками. Внедрение интерактивных методик позволяет при проведении лекции создать условия, делающие обучение более комфортным, а студента — успешным и интеллектуально состоятельным [6, с. 972].

Тем более одним из требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВО) является широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм занятий. Исходя из этого решение указанной задачи является актуальной проблемой для каждого вузовского преподавателя.

**ЦЕЛЬ** статьи — рассмотреть возможности практического использования интерактивных методик для повышения познавательной активности студентов на лекциях.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ:** теоретической базой для внедрения активных методик обучения стали идеи американских психологов и педагогов Дж. Дьюи и Дж. Брунера. Первый в основу обучения заложил игры и трудовую деятельность, второй — идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний [2, с. 14].

В зарубежной педагогике вопросы активизации мыслительной деятельности обучающихся разрабатывали Г.Э. Амстронг, А.Л. Герд, Ф.А. Винтергальтер и ряд других ученых. В отечественной дидактике — М.А. Данилов, В.П. Есипов, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др. [1, с. 257].

Применение интерактивных методов в обучении приводит к изменению роли преподавателя на лекции, превращая его из пассивного передатчика знаний в активного участника учебного процесса. Использование подобной методики предоставляется особо эффективным при изучении дисциплины «История России», целью освоения которой является формирование у студентов комплексного представления об историческом развитии нашего государства, ее месте и роли во всемирном историческом процессе.

Сам характер предмета, трактовка многих вопросов и проблем которого носит дискуссионный характер, не предусматривает нахождения единственно «правильного» ответа на те или иные вопросы, направлен на обращение к чувствам студентов, побуждению их к самостоятельной постановке и обдумыванию проблемы.

Активные методики и формы обучения дают возможность обучающемуся не быть пассивным слушателем на занятии, а высказать и обосновать свое мнение по рассматриваемому

вопросу, дискутировать по проблемам. К тому же применение интерактивных методов обучения способствует активному обмену опытом преподавателя и обучающихся, самих студентов внутри учебной группы. Полученное в ходе занятий знание далее проверяется на практике, для чего на занятии создаются необходимые условия.

Важным видится и наличие обратной связи, которая может проявляться в закреплении пройденного материала, его обобщении и оценке [8, с. 86].

Предлагаемые ниже новые лекционные формы могут быть использованы на практике по-разному: как замена традиционной лекции — в полном объеме лекционного времени, так и на части лекционного занятия.

В чем видятся преимущества использования интерактивных методик при проведении лекций?

1. Студенты активно включаются в процесс приобретения и непосредственного использования знаний, в результате чего обучение становится диалоговым, что повышает эффективность обучения.
2. Процесс обучения для студентов, благодаря повышению их мотивации, становится более осмысленным.
3. Интерактивные методики обучения способствуют развитию мыслительной активности — учат отстаивать взгляды, формируют умение слушать собеседника, аргументированно отстаивать свое мнение, работать в команде, проявлять толерантность по отношению к другим участникам обсуждения.
4. Использование новых лекционных форм обогащает студентов опытом активного постижения дисциплинарного содержания, развивает способности самоанализа, коммуникационные навыки, способности находить компромиссы.
5. Что еще важно? Они развивают познавательный интерес обучающихся к предмету, желание углубить свои знания по нему [3, с. 54].

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.** Какие новые средства подачи лекций, содействующие формированию личностных качеств обучаемых и интенсификации учебного процесса используются нами на практике?

Арсенал подобных средств включает в себя следующие:

1. Интерактивная (проблемная) лекция. В ней новое историческое знание вводится через решение проблемной ситуации, задачи, вопроса. Например: «Иван IV — тиран или реформатор?», «Петр I — великий реформатор России или разрушитель национальных устоев?», «Середина 50-х-середина 60-х гг. XX в. — время «хрущевской оттепели» или «хрущевской слякоти?» и т. д.

Формы и методы проблемной лекции:

- управляемая беседа (дискуссия);
- модерация. При данной форме лекции преподаватель выступает в роли модератора. В процессе рассмотрения темы он старается подключить всех участников к обсуждению, следит за тем, чтобы оно проходило в тематическом русле. Это позволяет более полно вовлечь обучающихся в лекционное занятие [7, с. 102]. При этом лектор может использовать:
  - демонстрацию слайдов — презентации (фрагментов исторических фильмов);
  - мозговой штурм — популярный способ находить решения через коллективное обсуждение.
- 2. Бинарная лекция представляет собой изложение материала в форме диалога. В этом качестве необязательно участие двух педагогов, представляющих, например, противоположные политические взгляды или научные подходы по определенной тематике. Диалог на лекции может вестись также между преподавателем-лектором и заранее подготовленным по рассматриваемой теме студентом. К примеру, один педагог (или подготовленный студент) рассказывает о положительных сторонах реформ, проводи-

- мых в СССР во второй половине 50-х — начале 60-х гг., а второй — о негативных последствиях преобразований Н.С. Хрущева.
- Бинарная модель обучения повышает мотивацию учения, развивает познавательный интерес обучающихся, учит культуре дискуссии.
3. Лекция-консультация строится на изложении материала по структуре: «вопросы-ответы-дискуссия». Преподаватель заранее объявляет о сборе вопросов по предстоящей теме лекции. Интересующие их вопросы студенты могут прислать в электронном виде, принести с собой или задать на занятии. С включением в материалы лекции ответов на заданные вопросы лектор приступает к чтению лекции.  
Данная форма лекции позволяет педагогу узнать, с какими трудностями столкнулись слушатели в изучении различных вопросов темы, установить обратную связь со студентами, мотивировать их к научно-исследовательской деятельности.
  4. Лекция-пресс-конференция представляет собой научно-практическое занятие в форме дискуссии для определения уровня усвоения изложенного материала. Лектором заранее определяется проблема, готовятся сообщения студентов длительностью 5–10 минут. По окончании занятия педагог подводит итоги работы слушателей на лекции и доклады участников занятия, дополняет их, делает выводы и обобщения по теме лекции.
  5. Лекция с вкрапленными заданиями соединяет традиционную форму с элементами интерактивности и способствует повышению познавательной деятельности студентов. В ней могут быть, к примеру, следующие задания:
    - остановив лекцию, преподаватель делит аудиторию на группы и предлагает им по прослушанной части лекции составить контрольные вопросы для противоположной;
    - аннотирование: обучающимся предлагается оформить аннотацию прослушанного отрывка лекции. После этого студенты, разделившись на команды, определяют лучшую аннотацию в своей группе. Затем данные работы зачитываются перед аудиторией;
    - составление в микрогруппах интеллект-карт (диаграмм связей, карт мыслей) с их последующей защитой. Они помогают генерировать идеи, визуализировать процесс мышления, упорядочить информацию;
    - подготовка студенческих мини-проектов. Студенты по заданию преподавателя и с его помощью заранее готовят часть лекционного материала и представляют его в виде презентации во время занятия. По окончании лекции предложенные презентации оцениваются аудиторией [4, с. 87].
    - лекция с заранее объявленными ошибками (лекция-провокация). Данная интерактивная технология способствует развитию у слушателей умения работать с информацией через выявление и анализ ошибок, запланированных лектором в содержательной части его выступления. Данный вид лекций стимулирует обучающихся к постоянному контролю предлагаемой им информации, повышает их интеллектуальную и эмоциональную активность. Занятие завершается рефлексивно-оценочным этапом, включающим систематизацию материала лекции с учетом найденных ошибок.
  6. Образовательная экспедиция (экскурсия) предполагает выход за пределы ВУЗа и непосредственный контакт с внешней образовательной средой. Цель занятия — закрепление знаний по определенной теме. К примеру, после изучения определенных периодов истории Отечества осуществляется выход в Музей-мемориал Великой Отечественной войны в Казани, Музей истории государственности Татарстана, Музей-квартиру Мусы Джалиля и др. с целью углубления и конкретизации полученных знаний. А одно из первых занятий в учебном году, своеобразное

погружение в историю России, мы проводим в Национальном музее Республики Татарстан.

7. Лекция-семинар, другое название — «перевернутый класс» (flipped classroom), представляется эффективным в случае участия в ней небольшого количества слушателей. Это модель обучения, при которой преподаватель предоставляет обучающимся материал для самостоятельного изучения (текст лекции, ее презентацию, видеолекцию, список вопросов для обсуждения, перечень источников для ознакомления и др.). А на очном занятии материал закрепляется практически.

Данная методика для преподавателя является трудоемкой. Вместе с тем, она позволяет индивидуализировать процесс обучения. В этом видится ее несомненный плюс.

8. Лекция-визуализация представляет собой устную информацию, отображенную в визуальной форме с развернутым комментированием лектором представленных наглядных материалов. Опора на визуальное мышление существенно повышает эффективность восприятия и усвоения предлагаемой слушателям информации.

Результативно организовать работу над контрольными вопросами по завершению лекции позволяет также использование сервиса Google Forms, благодаря которому можно создавать онлайн-тесты. Студент прямо на лекции отвечает на них со своего мобильного устройства и сразу же получает результаты в баллах. Указанный сервис дополнительно позволяет преподавателю для последующего анализа собрать полученные ответы в электронную таблицу.

Более глубокому пониманию материала лекций способствует и вовлечение студентов в процесс самостоятельной подготовки тестовых вопросов. Приобретенная при этом ИКТ-компетенция может быть полезной для обучающихся и в дальнейшем.

**ВЫВОДЫ.** Лекция как ведущая форма обучения в ВУЗе сохраняет свою значимость и актуальность, получает дальнейшую возможность развития с помощью соединения с интерактивными и активными технологиями обучения. Применение последних обусловлена профессиональностью, мотивированностью, а также наработками и опытом работы вузовского преподавателя [9, с. 107]. Внедрение инновационных приемов и методик способствует модернизации лекционной формы обучения, повышению активности и мотивации студентов к учебно-профессиональной деятельности, преодолению монологичности и пассивности указанной методики. А это в свою очередь повысит качество подготовки будущих специалистов, их конкурентоспособность на современном рынке труда.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бобылева О.В. Теория проблемно-развивающего обучения М.И. Махмутова / О.В. Бобылева, В.В. Чаркова // Молодой ученый. 2020. № 12 (302). С. 257-259.
2. Бобырева А.В. Исторические аспекты развития проблемного обучения // Педагогика и современность. 2015. № 6 (20). С. 12-22.
3. Гиззатуллин И.Г. Игры для старшеклассников // Преподавание истории в школе. 1992. № 5-6, С. 54-55.
4. Давиденко Е.С. Активизация лекционной формы обучения в ВУЗе // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 5. С. 86-90.
5. Ибрагимов Г.И. Лекция в вузе: теория, история, практика: монография / Г.И. Ибрагимов, Р.Г. Гайнутдинов; под ред. Г.И. Ибрагимова. Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2017. 196 с.
6. Лобанова Е.Ю., Тумакова Н.А. Эффективность использования интерактивных методов обучения в техническом вузе // Молодой ученый. 2015. № 8. С. 971-974.
7. Михайлина С.А. Проблемная лекция как актуальная форма интерактивного обучения // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2017. № 1 (13). С. 101-106.
8. Мухаметжанова А.О., Айдарбекова К.О., Мухаметжанова Б.О. Интерактивные методы обучения в вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 2 (часть 1). С. 84-88.

9. Спорыхина С.Н. Лекция в высшей школе: функции, роль, актуальность // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы III Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 10-11 ноября 2022 года) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2022. С. 106-108.

## REFERENCES

1. Bobyleva O.V. *Teoriya problemno-razvivayushchego obucheniya* M.I. Makhmutova [Theory of problem-developing training M.I. Makhmutova] / O.V. Bobyleva, V.V. Charkova. // *Molodoi uchenyi*. 2020. № 12 (302). S. 257-259. (In Russian).
2. Bobyreva A.V. *Istoricheskie aspekty razvitiya problemnogo obucheniya* [Historical Aspects of Development of Problem Learning] // *Pedagogika i sovremennost'*. 2015. № 6 (20). S. 12-22. (In Russian).
3. Gizzatullin I.G. *Igry dlya starsheklassnikov* [High School Games] // *Prepodavanie istorii v shkole*. 1992. № 5-6, S. 54-55. (In Russian).
4. Davidenko E.S. *Aktivizatsiya leksionnoi formy obucheniya v VUZe* [Activation of lecture form of education in the university] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019. № 5. S. 86-90. (In Russian).
5. Ibragimov G.I. *Lektsiya v vuze: teoriya, istoriya, praktika: monografiya* [Lecture at the university: theory, history, practice: monograph] / G.I. Ibragimov, R.G. Gainutdinov; pod red. G.I. Ibragimova. Kazan': Redaktsionno-izdatel'skii tsentr «Shkola», 2017. 196 s. (In Russian).
6. Lobanova E.Yu., Tumakova N.A. *Effektivnost' ispol'zovaniya interaktivnykh metodov obucheniya v tekhnicheskoy vuze* [Effectiveness of using interactive methods of education in a technical university] // *Molodoi uchenyi*. 2015. № 8. S. 971-974. (In Russian).
7. Mikhailina S.A. *Problemnaya lektsiya kak aktual'naya forma interaktivnogo obucheniya* [Problem lecture as an actual form of interactive learning] // *Ekonomicheskie i sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya*. 2017. № 1 (13). S. 101-106. (In Russian).
8. Mukhametzhanova A.O., Aidarbekova K.O., Mukhametzhanova B.O. *Interaktivnye metody obucheniya v vuze* [Interactive methods of teaching at the university] // *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. 2016. № 2 (chast' 1). S. 84-88. (In Russian).
9. Sporykina S.N. *Lektsia v vysshei shkole: funktsii, rol, aktualnost* [Lecture in the higher school: functions, role, relevance] // *Socio-pedagogical issues of education and upbringing: materials III All Russia scientific-practical. conf. with inter. public. (Cheboksary, 10-11 November 2022)* / redkol.: J.V. Murzina [et al.]. Cheboksary: ID «Wednesday», 2022. S. 106-108. (In Russian).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.003

УДК 378.147

ББК74.489.8

М.В. ОСИН,  
Г.И. ЕГОРОВА**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ  
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ,  
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО  
УЧИТЕЛЯ**M.V. OSIN,  
G.I. EGOROVA**FORMATION OF A CULTURE  
OF PROFESSIONAL SUCCESS AS  
A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT  
OF SUBJECTIVITY AND COMPETITIVENESS  
OF A FUTURE TEACHER**

**В** статье раскрыты основные подходы, закономерности формирования культуры профессиональной успешности будущего учителя. Выявлены авторские точки зрения о понятии в области социокультурного, философского, психолого-педагогического, профессионального знания. Проведен контент-анализ научных подходов для уточнения методологических параметров исследования, выявлена функционально-дидактическая роль культуры профессиональной успешности как многокомпонентной системы и процесса для повышения эффективности образовательного процесса в педагогическом вузе и становления будущего учителя в параметрах конкурентоспособности. Предложена субъектно-ориентированная технология (СОТ) для формирования культуры профессиональной успешности будущего учителя, особенности включения технологии с учетом параметров развивающейся среды вуза и продуктивного взаимодействия «студент-педагог-работодатель». Показаны методы создания ситуации успеха, очный формат встреч с успешными практиками; игровой метод, метод Lesson Study для отработки умений учиться рациональным приемам учебной деятельности, приемам здоровьесбережения, повышения качества работоспособности, мобильности, коммуникации, рефлексивности, НИР, что обеспечивает высокий уровень сформированности компонентов культуры профессиональной успешности.

The article reveals the main approaches, patterns of formation of the culture of professional success of the future teacher. The author's points of view on the concept in the field of socio-cultural, philosophical, psychological, pedagogical, professional knowledge are revealed. A content analysis of scientific approaches was carried out to clarify the methodological parameters of the study, the functional and didactic role of the culture of professional success as a multicomponent system and process for increasing the efficiency of the educational process in a pedagogical university and the formation of a future teacher in the parameters of competitiveness was revealed. A subject-oriented technology (SOT) is proposed for the formation of a culture of professional success of the future teacher, the features of the inclusion of technology taking into account the parameters of the developing environment of the university and the productive interaction «student-teacher-employer». The methods of creating a situation of success, a face-to-face format of meetings with successful practitioners are shown; game method, Lesson Study method for practicing the skills of learning rational methods of educational activity, health-preserving methods, improving the quality of performance, mobility, communication, reflexivity, research work, which ensures a high level of formation of the components of the culture of professional success.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учитель, профессиональная подготовка, культура профессиональной успешности, трансформация образования.

**KEY WORDS:** teacher, professional training, culture of professional success, transformation of education.

**ВВЕДЕНИЕ.** Обращение педагогов, ученых к научному концепту «культура профессиональной успешности» своевременная необходимость в связи с глобальными изменениями и введением ФГОС нового поколения. Выбор темы статьи обусловлен накопленным опытом, научными исследованиями в вопросах становления культуры профессиональной успешности будущего учителя. Необходимость осознания того, что культура профессиональной успешности — составная часть профессиональной культуры, важная профессиональная характеристика будущего специалиста, подчеркивается сложившимися противоречиями, раскроем некоторые из них.

Во-первых, каждый человек стремится к успешной деятельности в жизни, профессии, в построении карьеры, и этот процесс закладывается в рамках бытия каждого человека, но при этом успешность человека в профессии ориентирована в большей степени на материальный достаток, внешний имидж. Во-вторых, современные требования к специалистам изменяют вектор профессиональной, жизненной успешности в сторону осознания личного «Я», рефлексии, выявления своих скрытых возможностей, но отметим, что этому надо учиться уже в стенах вуза, используя различные технологии. В-третьих, возрастает необходимость устойчивого профессионально-творческого развития каждого выпускника вуза, его лидерских, коммуникативных, духовно-нравственных качеств, что обеспечивает выход за пределы материальной успешности и становлению культуры профессиональной успешности, как конкурентоспособного качества, обеспечивающего «жизненный прорыв» из материальной детерминации в социокультурную интеграцию будущего специалиста.

**ЦЕЛЬ** — раскрыть особенности формирования культуры профессиональной успешности будущего учителя в условиях трансформации современного образования.

**МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ.** Теоретические: анализ научной литературы; дискурс-анализ, педагогический эксперимент, статистическая обработка результатов.

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.** Современное профессиональное образование динамично развивается. Диалектика современных изменений меняет наши представления о том, какими профессиональными качествами должен обладать современный учитель. Ведущие приоритеты профессионального образования 80–90 годов прошлого столетия — получение профессиональных знаний. Профессиональное образование сегодня обеспечивает каждого выпускника платформой — стратегическим «компасом» компетенций, тех профессиональных умений, которые важны на индивидуальном пути непрерывного саморазвития, самоопределения. Возникает вопрос. Почему данный тезис так важен для будущего учителя?

Современный учитель все больше сталкивается в своей практике с новыми нормативно-правовыми документами, новыми технологиями воспитания, обучения, развития школьников, которые требуют и новых компетенций, конвергентных знаний, концептуальных обоснований [9]. Накопленный опыт конечно необходим, но при этом приобретает важность и целая совокупность новых профессиональных качеств, которые помогают не совершать профессиональные ошибки и сохранять профессиональное здоровье современному учителю [12]. Отметим, и тот факт, что современный учитель должен готовить себя не только к экономическим и социальным переменам, технологиям, к решению социокультурных задач, но и мотивировать себя на высокий уровень формирования культуры профессиональной успешности — как системы, процесса, важного профессионального качества конкурентоспособного учителя для решения непредвиденных проблем сегодня и в ближайшее время [2].

В рамках исследования проведен историко-логический анализ понятия «культура профессиональной успешности». Выявлены авторские точки зрения о понятии в области социокультурного, философского, психолого-педагогического, профессионального знания. Контент-анализ раскрыл и уточнил многозначное понимание ключевых слов понятия «культура профессиональной успешности». Так само понятие «успешность» сегодня широко используется в практике профессиональной деятельности любого специалиста. Для уточнения ряда понятийно-функциональных позиций, проведен анализ понятийного аппарата исследования. Раскроем некоторые авторские позиции.

Историко-профессиональное обоснование раскрывает понятие «успешность» в контексте трудовой деятельности, как конкретные достижения личности, профессиональные преобразования. Психолого-педагогическое обоснование раскрывает понятие «успешность» как «лакмусовую бумагу ценности целей», которая не зависит от масштаба субъекта (будь то цели личности или цели социальной группы в культуре) (позиция А.Г. Асмолова) [1]. В этой позиции нельзя не согласиться с мнениями многих классиков отечественного образования.

Успешность с позиции российских классиков (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) непрерывный процесс достижения успеха на основе переживания состояния удовлетворения, радости при достижении высокого результата в деятельности. Социокультурное обоснование понятия «успешность» в большей степени связано организацией жизненной энергии и формированием жизненного смысла [7]. В нашем исследовании нам близка точка зрения Г.Г. Геворкян, Э.Ф. Зеера, раскрывающая психологическую природу успешности, которая служит некоторой отправной точкой для дальнейшей работы и построения системы культуры профессиональной успешности будущего учителя в условиях вуза [2; 4].

Учеными подчеркивается взаимосвязь культуры успешности с креативностью, инновационностью, творчеством, здоровьесбережением каждого субъекта. С позиции Д.В. Ларионовой в основу культуры успешности положена готовность самого человека к выбору ценностей и предпочтений личности [7].

При рассмотрении проблемы формирования культуры профессиональной успешности (далее КПУ) будущего учителя мы ориентировались на идеи ученых классиков. Под «культурой профессиональной успешности» мы понимаем систему взаимосвязанных личностных качеств, навыков и компетенций, необходимых для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности [4].

Данное понятие предполагает наличие компетенций в определенной предметной области, умение применять их на практике, способность к самообучению, самосовершенствованию, что обеспечивает непрерывный процесс успешности с промежуточными этапами в виде достигнутого успеха. Нам близка точка зрения Е.П. Ильина, доказывающая позицию о том, что «основа культуры успешности связана с особым психофизиологическим состоянием человека» [5].

С позиции А.Г. Асмолова в вузе важна культура учебной, научно-исследовательской деятельности, обучаемость самого человека на основе системы интеллектуальных свойств [1]. Научные исследования ученого доказывают необходимость развивать врожденные характеристики и способности, возможности личности для достижения успеха. Рассматривая КПУ как составную часть культуры профессиональной, как системное образование личности, которое строится с учетом рациональной организации процессов обучения, самоопределения, отметим его функционально-дидактическое назначение: ключевой элемент конкурентоспособности; средство карьерного роста; условие повышения качества работы; высокая, удовлетворенность профессией, профессиональным трудом; достижение социального статуса.

Следует отметить неравнозначность таких понятий, как «культура успеха» и «культура профессиональной успешности». Культура успеха имеет этап завершенности выполнения деятельности, и человек довольствуется уже имеющимся результатом, а культура профес-

сиональной успешности — это системный непрерывный процесс формирования и развития личностных и профессиональных компетенций будущего учителя.

Процессный аспект многозначен, прежде всего, важна мотивация и постановка иерархии целей для субъекта деятельности. Здесь с позиции Л. М. Митиной, Г. В. Митина, Ю. И. Востоковой большую роль играют алгоритмы формирования целевой установки на развитие скрытых возможностей, ресурсов успешности и прогнозирования успешности в будущей профессии для духовного удовлетворения как личности, так и целой команды [10] (рис. 1).



Рис. 1. Интегральная взаимосвязь ведущих понятий исследования

Выявление и развитие скрытых возможностей субъекта для преодоления личных барьеров, самоопределения, высокого уровня мотивации, целеполагания ключевая задача начального этапа формирования КПУ. Успешность реальную связываем с накоплением опыта и реализацией намеченных целей, как в научной, так и учебной деятельности. Успешность в будущей профессии связана с позитивной мотивацией на достижение высоких результатов и профессионального роста (горизонтальная и/или вертикальная карьера), а также способность вносить значимый вклад в развитие педагогической профессии. Данные позиции созвучны с позицией «успешного педагога», модель которой разработана в ряде диссертационных исследований, что еще раз доказывает важность целенаправленной подготовки учителя с высоким уровнем культуры профессиональной успешности [6; 7].

Проведенное теоретико-методологическое обоснование КПУ дает нам четкое представление о ведущих подходах, структурных компонентах, закономерностях организации целенаправленного, непрерывного процесса с позиции совокупности подходов. Социокультурный подход раскрывает диалектическое единство факторов «профессия-учитель-культура-общество», отмечая, что КПУ основа разнообразных видов деятельности будущего учителя для обеспечения целостного бытия человека в социуме. Компетентностный подход помогает выстроить кластер компетенций, которые необходимы для выполнения профессиональных задач и выстраивания вектора на конкурентоспособность и эффективность в будущей профессии. Важен для нас и субъектно-деятельностный подход — как стратегический ориентир личностных преобразований, обеспечивающих развитие скрытых возможностей своей работоспособности, приемов профессионального здоровьесбережения, умений управлять, брать на себя ответственность за результаты своих действий и поступков. Методологический аппарат, позволил определить ведущие методы, принципы общей направленности процесса, который характеризуется усилением межфункциональных связей между уровнем развития скрытых возможностей успешности и приращением компетенций по компонентам КПУ: мотивационно-ценностный (МК); профессионально-деятельностный (ПДК); профессионально-физиологический (ПФК); личностно-рефлексивный (ЛПК) (рис. 2).



Рис. 2. Культура профессиональной успешности в параметрах системных и процессных характеристик

Ключевой в этой связи является развивающаяся среда вуза с учетом параметров продуктивного взаимодействия «студент-педагог-работодатель» и субъектно-ориентированная технология саморазвития (СОТ) для формирования КПУ.

Для реализации технологии формирования культуры профессиональной успешности нами были использованы такие методы, как метод создания ситуации успеха, очный формат встреч с успешными практиками; игровой метод для мотивации формирования КПУ средствами учебной и научно-исследовательской деятельности; метод Lesson Study направляли на отработку умений учиться мобильности, коммуникации, проектирования, рефлексивного оценивания информации.

С учетом ключевых направлений модернизации образования нами разработаны содержательные модули, внедренные в процесс подготовки бакалавров, магистрантов. Дополнительно для обучающихся первого курса (специальность 44.03.01 Педагогическое образование) в рамках дисциплины «Введение в профессию», раскрывали компоненты и технологии формирования КПУ (таблица 1).

Таблица 1. Тематическое планирование по дисциплине «Введение в профессию»

№	Название темы
1.	<i>Модуль 1. Социальная значимость профессии учителя</i>
1.1	Социальная роль и значимость профессии учитель
1.2	Требования рынка труда к профессии учитель
1.3	Опыт лучших представителей педагогической профессии
1.4.	Рубежный контроль
2.	<i>Модуль 2. Профессиональная успешность учителя</i>
2.1	Способы повышения продуктивности труда и снижение уровня профессионального выгорания педагога
2.2	Здоровье как фактор успешности учителя
2.3	Конкурентоспособность и способы ее формирования
2.4	Идентификация себя в профессии
2.5	Промежуточная аттестация — зачет

Освоение рабочей программы дисциплины подразумевает аудиторную (контактную) и самостоятельную работу студентов. В аудиторной работе применяются разные формы организации занятий (фронтальные, групповые, индивидуальные), с применением ИКТ, презентаций, видеофрагментов, а так же наглядные средства. Построение лекционных занятий выстроено таким образом, чтобы все обучающиеся имели возможность взаимодействовать, преодолевать проблемные ситуации в решении вопросов, что создает ситуацию успеха в процессе обучения.

Педагогический эксперимент проводился на базе Сургутского государственного педагогического университета в естественных условиях с целью проверки результативности разработанной модели и комплекса педагогических условий. На констатирующем этапе проводили входную диагностику уровня сформированности КПУ будущего учителя.

Для констатации эффективности применения субъектно-ориентированной технологии (СОТ), организационно-педагогических условий и разработанных модулей, мы провели итоговую диагностику сформированности КПУ будущих учителей, результаты которой представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Группа	Контрольная группа (n=48)				Экспериментальная группа (n=46)			
	К 1	К 2	К 3	К 4	К 1	К 2	К 3	К 4
Компонент КПУ								
Ср. значение	1,833	1,875	1,708	1,833	2,522	2,609	2,261	2,565
Начальный	25,00%	25,00%	29,20%	25,00%				
Продуктивный	66,70%	62,50%	70,80%	66,50%	47,80%	39,10%	73,90%	43,50%
Высокопродуктивный	8,30%	12,50%		8,50%	52,20%	60,90%	26,10%	56,50%
<b>Ср. значение КПУ</b>	<b>1,813</b>				<b>2,489</b>			

К концу эксперимента в контрольной группе возросло число обучающихся с высокопродуктивным уровнем по критериям К1, К2, К4 на  $\approx 4\%$ . При этом треть обучающихся по физиологическому критерию (К 3) остались на начальном уровне, что может обозначать снижение работоспособности и неправильной организации своей деятельности и как следствие низкий уровень конкурентоспособности. Среднее значение культуры профессиональной успешности (контроль) составило 1,813, что соответствует продуктивному уровню.

В экспериментальной группе отсутствуют обучающиеся с начальным уровнем, при этом на высокопродуктивном уровне К1, К2, К4 оказалось более 50% участников. Среднее значение КПУ составило 2,489 (эксперимент), что соответствует высокопродуктивному уровню. Для общей оценки сформированных компетенций по компонентам КПУ на двух этапах педагогического эксперимента разработана методика с учетом использования теста-Must. По двум этапам педагогического эксперимента высокие показатели прироста показала экспериментальная группа по критериям: ценностному (ЦК), деятельностному (ДК), физиологическому (ФК), рефлексивному (РК), здоровьесберегающему (ЗК) (рис. 3).

Общая динамика прироста компетенций по ценностному (ЦК), физиологическому компоненту (ФК) КПУ — 14%. Минимум прироста по рефлексивному компоненту (РК) — 8%. Высокий прирост показателей КПУ будущего учителя был связан с высоким уровнем субъектности будущего учителя (осознание своих возможностей, саморазвитие, рефлексия, понимание и принятие своей индивидуальности «Я концепция», принятие другого).

**ВЫВОДЫ.** При проведении собеседования с будущим учителем выявлялись способы формирования КПУ. Диалог, полилог собеседования строились с учетом ряда вопросов. Почему важно для учителя быть конкурентоспособным? С какой целью необходимо формировать

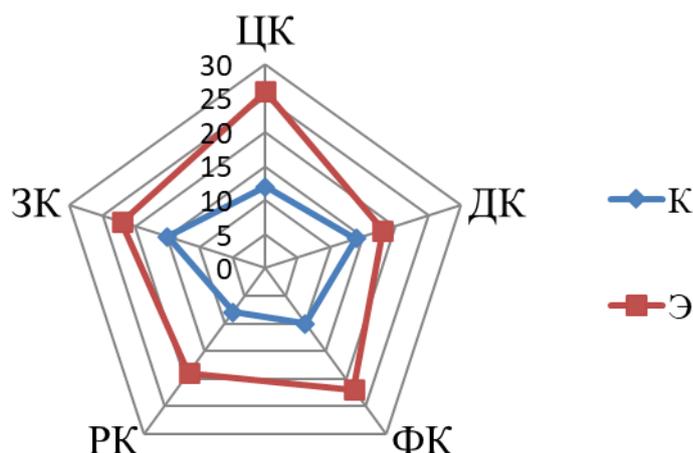


Рис. 3. **Общий прирост компетенций по критериям КПУ (контроль и эксперимент)**

КПУ? Предложите свой механизм формирования КПУ. Какие методические и дидактические материалы Вы используете для формирования КПУ? Каковы причины профессионального выгорания современного учителя? Можно ли утверждать, что КПУ — это процесс личного и профессионального развития, саморазвития.

Опытно-экспериментальная работа показала высокую заинтересованность будущего учителя в вопросах успешности будущей профессиональной деятельности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А.Г. Асмолов. 3-е издание, исправленное и дополненное. М.: Смысл, 2007. 526 с.
2. Геворкян Г.Г. Профессиональная успешность как предмет научной рефлексии в зарубежной и отечественной психологии / Г.Г. Геворкян // Гуманизация образования. 2015. № 5. С. 12.
3. Дубровина И.В. Культура как связующее звено между прошлым, настоящим и будущим системы непрерывного образования // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 112.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. 2-е издание, переработанное и дополненное. Москва: «Академический проект», 2003. 318 с.
5. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. — Санкт-Петербург: Питер, 2005. 412 с.
6. Киселева Н.Л. Психолого-педагогические условия развития профессиональной успешности учителя: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2002. 187 с.
7. Ларионова Д.В. Формирование социальной успешности старшеклассников в условиях медиаобразовательной среды: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2023. 244с.
8. Митин Г.В., Митина Л.М., Востокова Ю.И. Профессиональная деформация педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция // Психология и право. 2023. Том 13. № 2. С. 183.
9. Митина Л.М. Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 3. С. 143.
10. Митина Л.М., Митин Г.В., Востокова Ю.И. Психологические закономерности и ресурсы личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог-учащийся» при переходе с одной ступени образования на другую в условиях технологических трансформаций // Вестник

- Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 77.
11. Никандров Н.Д. Воспитание в современной России: влияние информационной среды, социализации и культуры // Педагогика. 2022. Том 86. № 12. С. 5.
  12. Онищенко Э.В. Феноменология историко-педагогической культуры в современной системе профессиональной подготовки будущего учителя: Terra incognita // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке: сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2022. С. 340.
  13. Осадчева И.И. Феноменология характера в общности «учитель-ученик» // Сборник научных статей «Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика» / под ред. Л.М. Митиной. М.: Психологический институт РАО, 2022. С. 167.
  14. Щелина Т.Т. Психолого-педагогическое сопровождение молодых педагогов в условиях кадрового дефицита в системе образования России // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 60.

## REFERENCES

1. Asmolov A.G. *Psixologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka: uchebnyk dlya studentov vysshix uchebnykh zavedenij, obuchayushhixsya po special'nosti «Psixologiya»* [Psychology of personality: cultural and historical understanding of human development: textbook for students of higher educational institutions studying in the specialty «Psychology»] / A.G. Asmolov. 3-e izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe. M.: Smy'sl, 2007. 526 s. (In Russian).
2. Dubrovina I.V. *Kul'tura kak svyazuyushhee zveno mezhdu proshly'm, nastoyashhim i budushhim sistemoy nepreryvno obrazovaniya* [Culture as a link between the past, present and future of the continuous education system] // Mir psixologii. 2023. № 2 (113). S. 112. (In Russian).
3. Gevorkyan G.G. *Professional'naya uspehnost' kak predmet nauchnoj refleksii v zarubezhnoj i otechestvennoj psixologii* / G.G. Gevorkyan [Professional success as a subject of scientific reflection in foreign and domestic psychology] // Gumanizatsiya obrazovaniya. 2015. № 5. S. 12. (In Russian).
4. Zeer E.F. *Psixologiya professij: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov* [Psychology of Professions: A Textbook for University Students] / E.F. Zeer. 2-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. Moskva: «Akademicheskij projekt», 2003. 318 s. (In Russian).
5. Il'in E.P. *Psixofiziologiya sostoyanij cheloveka* [Psychophysiology of Human States] / E.P. Il'in. — Sankt-Peterburg: Piter, 2005. 412 s. (In Russian).
6. Kiseleva N.L. *Psixologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noj uspehnosti uchitelya* [Psychological and Pedagogical Conditions for the Development of a Teacher's Professional Success]: special'nost' 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya»: Diss. ... Cand. Ped. Sci. Kursk, 2002. 187 p. (In Russian).
7. Larionova D.V. *Formirovanie social'noj uspehnosti starsheklassnikov v usloviyax mediaobrazovatel'noj sredy* [formation of social success of high school students in the context of media educational environment]: special'nost' 13.00.08 Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya: Diss. ... Cand. Ped. Sci. Kursk, 2002. 187 p. 2023. 244s. (In Russian).
8. Mitin G.V., Mitina L.M., Vostokova Yu.I. *Professional'naya deformatsiya pedagogov i deviacii uchashhixsya v period global'nogo krizisa: psixologicheskaya diagnostika, profilaktika, korrektsiya* [Professional deformation of teachers and deviations of students during the global crisis: psychological diagnostics, prevention, correction] // Psixologiya i pravo. 2023. Tom 13. № 2. S. 183. (In Russian).
9. Mitina L.M. *Konvergentsiya nauchnykh traditsij i innovatsionnykh tekhnologij kak put' k obnovleniyu soderzhaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Professional deformation of teachers and deviations of students during the global crisis: psychological diagnostics, prevention, correction] // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psixologiya. 2022. Tom 15. № 3. S. 143. (In Russian).
10. Mitina L.M., Mitin G.V., Vostokova Yu.I. *Psixologicheskie zakonomernosti i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya polisub'ektnoj obshnosti «pedagog-uchashhiysya» pri perexode s odnoj*

- stupeni obrazovaniya na druguyu v usloviyax tekhnologicheskix transformacij* [Psychological patterns and resources of personal and professional development of the polysubject community «teacher-student» during the transition from one stage of education to another in the context of technological transformations] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psixologicheskie nauki. 2023. № 1. S. 77. (In Russian).
11. Nikandrov N.D. *Vospitanie v sovremennoj Rossii: vliyanie informacionnoj sredy`, socializacii i kul`tury`* [Education in modern Russia: the influence of the information environment, socialization and culture] // Pedagogika. 2022. Tom 86. № 12. S. 5. (In Russian).
  12. Onishhenko E.V. *Fenomenologiya istoriko-pedagogicheskoy kul`tury` v sovremennoj sisteme professional`noj podgotovki budushhego uchitelya: Terra incognita* [Phenomenology of historical and pedagogical culture in the modern system of professional training of future teachers: Terra incognita] // Obrazovanie, professional`noe razvitiye i soxraneniye zdorov`ya uchitelya v XXI veke: sbornik nauchny`x trudov VIII Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu. Kazan`: Kazanskij (Privolzhsckij) federal`ny`j universitet, 2022. S. 340. (In Russian).
  13. Osadcheva I.I. *Fenomenologiya xaraktera v obshnosti «uchitel`-uchenik»* [Phenomenology of character in the community «teacher-student»] // Sbornik nauchny`j statej «Strategii i resursy` lichnostno-professional`nogo razvitiya pedagoga: sovremennoe prochtenie i sistemnaya praktika» / pod red. L.M. Mitinoj. M.: Psixologicheskij institut RAO, 2022. S. 167. (In Russian).
  14. Shhelina T.T. *Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdeniye molody`x pedagogov v usloviyax kadrovogo deficita v sisteme obrazovaniya Rossii* [Psychological and pedagogical support of young teachers in the context of personnel shortage in the Russian education system] // Mir psixologii. 2023. № 2 (113). S. 60. (In Russian).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.004

ББК 74.489.8

УДК 378.096:376

Е.С. ЖАВОРОНКО,  
А.А. НИЯЗОВА**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ  
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ТЬЮТОРСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**E.S. ZHAVORONKO,  
A.A. NIYAZOVA**FORMATION OF FUTURE TEACHER'S  
READINESS FOR TUTORING ACTIVITY  
IN INCLUSIVE EDUCATION**

**В** статье представлены результаты работы по изучению готовности будущего педагога к тьюторской деятельности в инклюзивном образовании. Раскрыты сущность, содержание и компоненты готовности педагога к тьюторской деятельности. Сформулированы позиции и функции тьютора в инклюзивном образовании, представлен комплекс организационно-педагогических условий, направленных на формирование готовности будущего педагога к тьюторской деятельности в инклюзивном образовании. Представлены результаты исследования и доказана эффективность условий в формировании готовности будущего педагога к тьюторской деятельности в инклюзивном образовании.

The article presents the results of the work on the study of the future teacher's readiness for tutoring in inclusive education. The essence, content and components of the teacher's readiness for tutoring are revealed. The positions and functions of a tutor in inclusive education are formulated, a set of pedagogical conditions aimed at forming the readiness of a future teacher for tutoring in inclusive education is presented. The results of the study are presented and the effectiveness of organizational and pedagogical conditions in shaping the readiness of a future teacher for tutoring in inclusive education is proved.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия, инклюзивное образование, тьютор, готовность к тьюторской деятельности, тьюторское сопровождение.

**KEY WORDS:** children with disabilities, inclusion, inclusive education, tutor, readiness for tutoring, tutor support.

**ВВЕДЕНИЕ.** В современной системе образования инклюзивная идеология занимает значимое место в связи с определением роли лиц с ОВЗ в обществе с одной стороны и созданием условий для получения ими качественного образования. Инклюзивное образование («include» (лат.) — заключаю, включаю; «inclusif» (франц.) — процесс развития общего образования, определяющего доступность образования для всех, в том числе и для лиц с ОВЗ. Именно в инклюзивном образовании особую актуальность приобретает тьютор, выступающий субъектом взаимодействия педагогов, специальных педагогов, психологов, различных специалистов в образовательном процессе школы. Понятие «тьютор» (лат. tueor — заботиться, оберегать) связано с такими позициями педагога как наставник, консультант, учитель, репетитор, «защитник», «покровитель» [1, 8]. Для понимания сущности тьюторства обратимся к анализу исследуемой проблемы.

Зарубежные ученые рассматривают исторический аспект тьюторства в педагогической деятельности на основе пасторской модели, модели Професионал и модели интеграции в учебную программу (D. Grey и C. Osborn, J. Earwaker) [9]. Исследователь Topping K.J.

выделяет системную модель тьюторской деятельности, основанную на деятельностном подходе [14].

Анализ вышеуказанных моделей показал, что изначально система тьюторства была направлена на индивидуализацию и формирование сознательного отношения к освоению академического содержания образования, где тьютор выступал субъектом разрешения противоречий между требованиями образовательной и социальной среды и дефицитами конкретного обучающегося.

В историческом аспекте в отечественной науке тьюторство связано с системой гувернерства и наставничества [13]. Исследователи Ковалева Т.М., Самсонова Е.В. раскрывают содержание тьюторства на основе деятельностного подхода через сопровождение обучающегося и поиск образовательных ресурсов для создания ему индивидуальной образовательной программы [7], позволяющей повысить самостоятельность и осознанность обучающихся (в том числе с ОВЗ) в процессе обучения и социализации.

**ЦЕЛЬ** статьи — проанализировать тьюторскую деятельность педагога и обосновать комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности будущего педагога к тьюторской деятельности в инклюзивном образовании.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.** Основными материалами явились научные труды ученых в области инклюзивного образования и тьюторской деятельности педагога, тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании. Методы, используемые в рамках данного исследования: теоретические, эмпирические и математические. Диагностические методики: анкета «Изучение направленности педагогов к тьюторской деятельности» (Полуянова Л.А., Колотилова У.В., адаптированный вариант); методика «Профессиональные ценностные ориентации учителя» (Печерская А.А.); тест «Готовность педагога к тьюторской деятельности» (авторский); опросник «Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования» (Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н.), тест для изучения профессиональной позиции педагога «ХиМ» («хочу и могу») (Бадак А., Кившик Е.).

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.** *Тьюторская деятельность* — это целенаправленный процесс по созданию условий для обучающихся с ОВЗ, включающий планирование и организацию занятий и мероприятий для самоопределения и развития их как личностей; поддержку обучающемуся с ОВЗ в освоении учебного материала и решении определенных задач [12]. Основные направления тьюторской деятельности в инклюзивном образовании — это проектирование индивидуального образовательного маршрута обучения и создание «безбарьерной» образовательной среды.

Изучение и анализ исследований по вопросу тьюторской деятельности показывает, что «тutor» занимался индивидуальным воспитанием учеников, а использование системы тьюторства в педагогической деятельности позволило рассматривать его как функцию педагога в образовательно-воспитательном процессе. Работа тьютора в условиях инклюзивного образования подразумевает реализацию определенных позиций и функций, представленных в таблице 1.

Таблица 1. Позиции и функции тьютора в инклюзивном образовании

Позиция	Функция	Авторы
Консультант	Проводить консультации по запросам обучающегося и родителей.	Гибадуллина Ю.М.
Помощник	Сопровождать подопечного.	Ковалева Т.М.
Индивидуальный сопровождающий	Выстраивать индивидуальный образовательный маршрут	Карпенкова И.В. Кутепова Е.Н.

Наставник Посредник Инициатор	Стимулировать к работе. Оказывать помощь для взаимодействия. Содействовать процессу развития	Шрамко Н.В. Проскуровская И.Д. Мельник Ю.В. Екжанова Е.А. Резникова Е.В.
Ответственный за интеграцию Инструктор	Интегрировать различные виды деятельности в учебном процессе. Направлять действия в конкретной ситуации	Фарбер Б.С. Малютин Б.И. Ваганова О.И. Иляшенко Л.К.

Из материалов таблицы следует, что одной из важных функций тьютора выступает индивидуализация процессов обучения, воспитания, социализации и сопровождения в построении индивидуальной образовательной программы обучающихся (Т.М. Ковалева).

Проведенный теоретический анализ по проблеме исследования позволил выделить следующие позиции тьютора в инклюзивном образовании: эксперт, профессионал, специалист (рис. 1).



Рис. 1. Позиции тьютора в инклюзивном образовании

Отметим, что согласно исследованию Махова А.П., выделены позиции тьютора:

- «специалист», характеризующийся когнитивным уровнем владения содержанием, что определяет предметный вектор направленности профессионально-педагогической деятельности;
- «профессионал» — технологический — социальный вектор направленности педагогической деятельности;
- «эксперт» — ценностно-смысловой — антропологический вектор направленности педагогической деятельности.

Махов А.П. указывает, что сформированная тьюторская позиция — это неотъемлемое профессиональное качество современного педагога, которое формирует ценно-смысловое отношение педагога к инклюзивному образованию, стимулирует к творческому поиску в профессиональной деятельности, к использованию современных технологий в реализации адаптированных образовательных программ, что является показателем качества педагогической деятельности. Важную роль в тьюторской деятельности педагога играют профессиональные (психолого-педагогические знания и знания предмета) и личностные (творческая направленность, гуманное отношение к каждой личности, гибкость, коммуникабельность и др.) качества [5]. На современном этапе реализации инклюзивного образования данная профессиональная позиция, безусловно, должна быть сформирована у будущих и уже практикующих педагогов, так как именно она способствует индивидуализации обучения лиц с ОВЗ и их успешной социализации.

Обратимся к понятию «готовность педагога к тьюторской деятельности». Готовность педагога к тьюторской деятельности — это:

- устойчивая характеристика личности, проявляющаяся в профессиональной компетентности педагога через специальные знания, умения и способности, убеждения и ценностные ориентации, направленные на сопровождение образовательного процесса обучающихся с ОВЗ;

— составляющая профессиональной компетентности, саморазвития профессионального и личностного, «представляющего собой «движение» от освоения предмета деятельности (специалист) к наращиванию средств преобразования деятельности (профессионал) и до конструирования новых средств и предмета деятельности (эксперт)» [11].

В тьюторской деятельности важной составляющей является процесс сопровождения обучающегося с ОВЗ, где педагог выполняет функции специалиста, профессионала и эксперта.

Отметим, что «**тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании** — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, а также на поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы» [4]. Тьюторское сопровождение обучающихся с ОВЗ выступает технологией, в связи с чем исследователи Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова, И.В. Карпенкова, Е.Н. Кутепова, Ю.В. Мельник, Т.Г. Никулина / А.И. Сергиенко Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова выделяют следующие ее этапы:

- диагностический/мотивационный, позволяющий определить актуальный уровень развития обучающегося, имеющиеся дефициты, на основе анализа медико-психолого-педагогической документации, запроса родителей и возможностей среды;
- проектировочный/ориентировочный (консультативно-проектный), обеспечивающий разработку индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) с учетом зоны ближайшего развития обучающихся с ОВЗ;
- реализационный/содержательно-операционный (деятельностный), определяющий внедрение ИОМ обучающегося с ОВЗ совместно с педагогами, специалистами и родителями;
- рефлексивный/оценочный, направленный на анализ реализации индивидуального образовательного маршрута с точки зрения достижений обучающегося и деятельности тьютора [2, 8, 9].

Т.М. Ковалева, Т.А. Климова, Л.И. Лазарева указывают, что разработка индивидуальной образовательной программы (ИОП) обучающегося базируется на мотивах, интересах, способностях обучающихся и адаптации образовательной среды. Процесс разработки ИОП является результатом командной работы педагогов, специалистов и с обязательным участием родителей» [3].

Таким образом, тьюторская деятельность — это систематическая и целенаправленная работа по повышению самостоятельности обучающегося с ОВЗ в решении социальных и образовательных задач через сопровождение в процессе реализации ИОП/ИОМ и установление социального партнерства в инклюзивном образовании.

Методологическую основу формирования готовности будущего педагога к тьюторской деятельности составили следующие подходы:

- *деятельностный*, формирующий у педагога профессиональные функции, направленные на развитие сознательности, самостоятельности, активности, личностного развития и субъективности обучающихся с ОВЗ;
- *интегративный*, содействующий формированию у педагога профессиональных функций, направленных на развитие самостоятельности, стремления к познанию окружающего мира, осмыслению и применению полученных в ходе изучения различных дисциплин знаний;
- *аксиологический*, помогающий сформировать у педагогов профессиональные функции, направленные на развитие личностных и общечеловеческих духовно-нравственных осознанных ценностей в ходе учебной и внеучебной деятельности;
- *личностно-ориентированный*, направленный на формирование у педагогов профессиональных функций по организации образовательного и воспитательного процесса обучающихся с учетом их особых образовательных потребностей, опорой на их способности, интересы, возможности.

Исходя из представленных теоретико-методологических подходов, определены принципы, положенные в основу процесса формирования готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности: системности, индивидуализации, педагогического оптимизма, позволяющие выстроить систему профессиональной подготовки в вузе.

Для формирования готовности к тьюторскому сопровождению в образовательном процессе вуза и практической деятельности педагогов необходимо использовать следующие технологии: командная работа, взаимодействие и сотрудничество, картирование, интеллект-карта, инфографика, портфолио и проектная деятельность, кейс-технология и др.

С целью формирования готовности будущего педагога к реализации тьюторской деятельности нами сделан анализ ее компонентного состава (таблица 2).

Таблица 2. Компоненты готовности педагога к тьюторской деятельности

Компоненты	Авторы
Мотивационно-ценностный, когнитивный, технологический	Смирнова О.Ю.
Мотивационный, когнитивный, операционный, рефлексивный	Хафизуллина И.Н. Цилицкий В.С.
Ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный	Винокурова И.В.
Когнитивный, мотивационно-установочный, поведенческий, рефлексивный	Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Карпенкова И.В., Кутелова Е.Н., Мельник Ю.В., Никулина Т.Г., Сергиенко А.И.
Когнитивный, технологический, ценностно-смысловой	Махов А.П.

Из представленной таблицы следует, что исследователи выделяют мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты готовности педагога к тьюторской деятельности. Основываясь на трудах ученых, нами в основу оценки готовности педагога к тьюторской деятельности положены именно данные компоненты как критерии ее сформированности.

Критерии, показатели сформированности готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности и соответствующего диагностического инструментария представлены в таблице 3.

Таблица 3. Критерии, показатели и диагностический инструментарий сформированности готовности педагога к тьюторской деятельности

Критерий	Показатели	Диагностический инструментарий
Мотивационно-ценностный	Профессиональный интерес к процессу тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании; педагогические ценности.	Анкета «Изучение направленности педагогов к тьюторской деятельности» (Полуянова Л.А., Колотилова У.В., адаптированный вариант). Методика «Профессиональные ценностные ориентации учителя» (Печерская А.А.).
Когнитивный	Знания (психолого-педагогические, профессиональные (специальные) о тьюторстве, технологии тьюторского сопровождения; нормативно-правовых документов о деятельности тьютора.	Тест «Готовность педагога к тьюторской деятельности» (авторский).

Деятельностный	Умение анализировать ресурсы образовательной среды; умение проектировать и осуществлять реализацию ИОП обучающегося с ОВЗ; умение выстраивать конструктивный диалог с субъектами образовательного процесса.	Опросник «Эффективность тьютора, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзивного образования» (Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н.).
Рефлексивный	Анализ, оценка, самооценка, переосмысление собственной тьюторской деятельности, определение затруднений в ней и средств их устранения	Тест для изучения профессиональной позиции педагога «ХиМ» («хочу и могу») (Бадак А., Кившик Е.). Анкета «Изучение направленности педагогов к тьюторской деятельности» (Полуянова Л.А., Колотилова У.В., адаптированный вариант)

Основываясь на исследованиях, посвященных изучению сформированности готовности педагогов к инклюзивному образованию (Алехина С.В., Хитрюк В.В., Матасов Ю.Т., Богданова А.А.), готовности к тьюторскому сопровождению (Н.В. Шрамко, Л.А. Полуянова, У.В. Колотилова, А.П. Махов, Цилицкий В.С.) и тьюторской деятельности (Самсонова Е.В., Мельник Ю.В., Карпенкова И.В., Ковалева Т.М.), нами выделены высокий, средний, низкий уровни сформированности готовности будущего педагога к тьюторской деятельности в инклюзивном образовании.

Формирование готовности будущего педагога к тьюторской деятельности осуществлялось на базе БУ «Сургутский государственный педагогический университет» в период с 2023–2024 учебный год, в котором приняли участие 150 студентов — будущих педагогов направлений подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование и 44.03.03 Специальное дефектологическое образование. В процессе опытно-поисковой были реализованы следующие организационно-педагогические условия:

реализация учебных дисциплин и дисциплин по выбору, формирующих теоретические знания и практико-ориентированные умения, позволяющие осуществлять тьюторскую деятельность с обучающимися с ОВЗ в процессе профессиональной подготовки: «Специальная психология и специальная педагогика», «Педагогика», «Практикум по работе с обучающимися с ОВЗ», «Инклюзивное образование: деятельность тьютора», «Основы инклюзивного образования в системе дополнительного образования», «Основы инклюзивного образования в школе»;

включение студентов-будущих педагогов в тьюторскую деятельность через участие в различных социально-значимых и научных мероприятиях по инклюзивному образованию, в том числе для обучающихся с ОВЗ. В рамках реализации данного условия в вузе студенты-будущие педагоги прошли обучение в «Школе тьютора» и приняли участие в качестве тьюторов на Всероссийском Форуме «Инклюзивная школа. Успешность каждого ребенка» (2024), где на практике в рамках реализации детских треков продемонстрировали владение тьюторской позицией при работе с обучающимися разного возраста с различными нарушениями в развитии;

участие будущих педагогов в инклюзивном добровольчестве, мастерских проекта «PRO-Добро», которые были реализованы в рамках утвержденной Ученым Советом вуза Программы инклюзивного добровольчества (2022–2025 гг.);

совершенствование организации образовательного процесса через включение будущих педагогов в серию семинаров-практикумов и мастер-классов специалистов образовательных организаций ХМАО — Югры, реализующих образование обучающихся с ОВЗ в рамках Дорожной карты взаимодействия Сургутского государственного педагогического университета с образовательными организациями ХМАО — Югры в 2023–2024 году; участие в научно-практических конференциях международного и всероссийского уровня в рамках

реализации проекта «Инклюзивная компетентность педагогов как ресурс образовательной системы ХМАО — Югры», что позволяет формировать профессиональные компетенции, в том числе, и тьюторскую позицию будущих педагогов.

Реализованный в ходе опытно-поисковой работы организационно-педагогические условия позволили повысить уровень сформированности готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности в инклюзивном образовании. Сравнительный анализ обобщенных результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, представленный на рисунке 2, показал прирост по высокому уровню на 16,7% (с 13,3% до 30%), по среднему уровню на 10% (с 33,3% до 43,3% и по низкому уровню наблюдается уменьшение на 26,7% (с 53,4% до 26,7%).

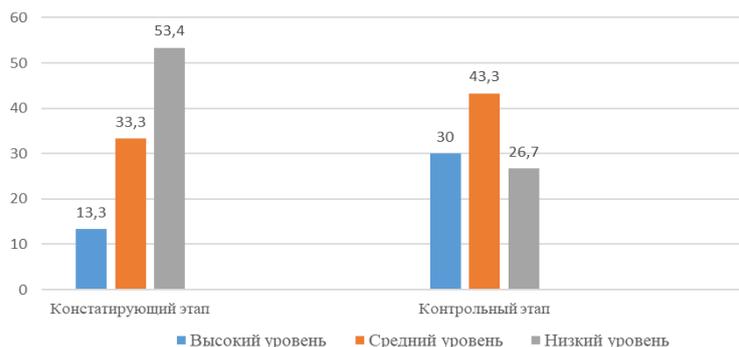


Рис. 2. Сравнительные результаты готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности в инклюзивном образовании

Полученные результаты позволяют определить результативность реализованных условий, которая подтверждена методом математической статистики — критерием Фишера, согласно которому уровень сформированности готовности будущего педагога к тьюторской деятельности

сти в инклюзивном образовании ( $\Phi_{\text{эмп}} = 3,56$ ; для  $\Phi_{\text{кр}} = 2,31$  для  $P \leq 0,01$ ) на контрольном этапе достоверно выше, чем на констатирующем.

**ВЫВОДЫ.** Теоретический анализ литературы позволил определить тьюторскую деятельность как составляющую профессиональной компетенции, обеспечивающую эффективность педагогической деятельности с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в области инклюзивного образования. Результаты опытно-поисковой работы показали эффективность организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности будущего педагога к тьюторской деятельности в инклюзивном образовании.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 83-92.
2. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы / И.В. Карпенкова / 2-ое издание, переработанное и дополненное. М.: АНО «Наш Солнечный Мир». 2017. 116 с.
3. Ковалева Т.М. Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора. И не только...: коллективная монография. М.: Ресурс. 2018. 104 с.
4. Матасов Ю.Т., Богданова А.А. Тьюторское сопровождение в структуре инклюзивного образования // Специальное образование. 2012. № 3 (27). С. 64-72.
5. Махов А.П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога. Автореф. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород. 2012. 24 с.

6. Печерская А.А. Методика исследования профессиональных ценностных ориентаций учителя // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. № 6. 2016. С. 148–154.
7. Полуянова Л.А., Колотилова У.В. Формирование тьюторской позиции будущих педагогов в современных условиях инклюзивного образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. № 5. 2020. С. 153–165.
8. Профессиональная подготовка тьюторов, сопровождающих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации для педагогических вузов и институтов развития образования / авт. колл.: Е.В. Самсонова [и др.]; под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ. 2022. 142 с.
9. Самсонова Е.В., Мельник Ю.В., Карпенкова И.В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 165–182.
10. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2013. № 3. С. 189–194.
11. Цилицкий В.С. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности. Автореф. ... канд. пед. наук. Челябинск. 2018. 27 с.
12. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование // Клиническая и специальная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 233–263.
13. Шрамко Н.В. Основы тьюторства: курс лекций: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.В. Шрамко; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург. 2018. 112 с.
14. Topping K.J. A theoretical model of intergenerational tutoring // Journal of Intergenerational Relationships. 2020. Vol. 18. № 1. P. 88–105.

## REFERENCES

1. Alekhina C.V. *Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspehnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii* [Readiness of teachers as the main factor of success of the inclusive process in education] / C.V. Alekhina, M.N. Alekseeva, E.L. Agafonova // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2011. T. 16. № 1. S. 83–92. (In Russian).
2. Karpenkova I.V. *T'yutor v inklyuzivnoj shkole: soprovozhdenie rebyonka s osobennostyami razvitiya. Iz opyta raboty* [Tutor in an inclusive school: support of a child with special developmental needs. From the experience of work] / I.V. Karpenkova. 2-oe izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. M.: ANO «Nash Solnechnyj Mir». 2017. 116 s. (In Russian).
3. Kovaleva T.M. *Lichnostno-resursnoe kartirovanie kak sredstvo raboty t'yutora. I ne tol'ko...: kollektivnaya monografiya* [Personal-resource mapping as a means of tutor's work. And not only...]: collective monograph. M.: Resurs. 2018. 104 s. (In Russian).
4. Matasov Yu.T., Bogdanova A.A. *T'yutorskoe soprovozhdenie v strukture inklyuzivnogo obrazovaniya* [Tutor support in the structure of inclusive education] // *Special'noe obrazovanie*. 2012. № 3 (27). S. 64–72. (In Russian).
5. Mahov A.P. *Nauchno-prakticheskie osnovy formirovaniya t'yutorskoj pozicii pedagoga* [Scientific and practical bases of formation of tutor position of a teacher]: author's abstract... kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod. 2012. 24 s. (In Russian).
6. Pecherskaya A.A. *Metodika issledovaniya professional'nyh cennostnyh orientacij uchitelya* [Methodology of research of professional value orientations of the teacher] // *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. № 6. 2016. S. 148–154. (In Russian).
7. Poluyanova L.A., Kolotilova U.V. *Formirovanie t'yutorskoj pozicii budushchih pedagogov v sovremennykh usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Formation of tutor position of future teachers in modern conditions of inclusive education] // *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. № 5. 2020. S. 153–165. (In Russian).

8. *Professional'naya podgotovka t'yutorov, soprovozhdayushchih obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya* [Professional training of tutors accompanying students with disabilities in the conditions of inclusive education: methodological recommendations for pedagogical universities and institutes of education development]: metodicheskie rekomendacii dlya pedagogicheskikh vuzov i institutov razvitiya obrazovaniya / avt. koll.: E.V. Samsonova [i dr.]; pod red. E.V. Samsonovoj. M.: MGPPU. 2022. 142 s. (In Russian).
9. Samsonova E.V., Mel'nik Yu.V., Karpenkova I.V. *T'yutorskoe soprovozhdenie obuchayushchihsya s osobyami obrazovatel'nymi potrebnyami v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya* [Tutor support of students with special educational needs in the conditions of inclusive education] // *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*. 2021. Tom 10. № 2. С. 165–182. (In Russian).
10. Hitryuk V.V. *Gotovnost' pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya* [Readiness of teachers to work in conditions of inclusive education] // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. 2013. № 3. S. 189–194. (In Russian).
11. Cilickij V.S. *Formirovanie gotovnosti budushchih pedagogov k t'yutorskoj deyatel'nosti* [Formation of readiness of future teachers to tutoring activity]: Author's abstract... kand. ped. nauk. Chelyabinsk. 2018. 27 s. (In Russian).
12. Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu. A., Kutepova E.N. *Podhod k ocenke osobennostej professional'noj kompetentnosti t'yutora v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: pilotnoe issledovanie* [Approach to assessing the features of professional competence of the tutor in the conditions of inclusive education: a pilot study] // *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*. 2022. Tom 11. № 4. С. 233–263. (In Russian).
13. Shramko N.V. *Osnovy t'yutorstva: kurs lekcij: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij* [Fundamentals of tutoring: a course of lectures: textbook for students of higher educational institutions] / N.V. Shramko; Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg. 2018. 112 s. (In Russian).
14. Topping K.J. *A theoretical model of intergenerational tutoring* // *Journal of Intergenerational Relationships*. 2020. Vol. 18. № 1. P. 88–105. (In English).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.007

УДК 378.147:811

ББК 81.2-9

С.В. МИХЕЛЬСОН,  
А.Г. ВОЛКОВА**ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДЕЛИ  
СИСТЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**S.V. MIKHELSON,  
A.G. VOLKOVA**LEARNING A FOREIGN  
LANGUAGE USING AN ACTIVITY  
SYSTEM MODEL**

**В** данной статье рассматривается подход к языковой педагогике, который показывает, как культура может играть центральную роль в изучении иностранного языка и способствовать развитию целостной личности. Концепция языковой педагогике рассматривается с применением системы деятельности, как инструмента для развития целостной личности, который объединяет исследования по изучению культуры через язык и теорию культурно-исторической деятельности. Преподавание и изучение языка требует более адекватной концептуализации культуры и человеческой деятельности.

This article reviews an approach to language pedagogy that shows how culture can play a central role in foreign language learning and contribute to the development of a comprehensive person. The concept of language pedagogy is considered using an activity system as a tool for the development of a comprehensive person, which combines research into the study of culture through language and the theory of cultural-historical activity. Language teaching and learning requires a more adequate conceptualization of culture and human activity.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** языковая педагогика, теория деятельности, культура, диалог, межкультурная коммуникация, технология, иностранный язык.

**KEY WORDS:** language pedagogy; activity theory; culture; dialogue; intercultural communication; technology; foreign language; cultural-historical activity theory.

**ВВЕДЕНИЕ.** Одной из основных целей образования является развитие «целостного человека». Изучение иностранного языка и его использование на практике способствуют развитию личности, созданию «целостного человека», способного взаимодействовать с представителями разных культур, разрешать разнообразные задачи в повседневной и профессиональной среде.

Обучение «целостного человека» при обучении языку требует взаимодействия с культурным образом жизни, в котором существует язык. Люди используют язык для взаимодействия и создания социальных, эмоциональных и этических связей и деятельности. Игнорирование этого и отношение к языку как к набору фактов и техник, вырванных из контекста, упускает возможность задействовать всего обучающегося. С нашей точки зрения, изучение языка — это не просто развитие более «целостного» человека, оно способствует эффективной межкультурной коммуникации, видению жизни в многоязычном мире. В процессе межкультурной коммуникации, изучающие язык могут использовать свои знания фонологии, лексики, грамматики и прагматики, для понимания взаимодействия с людьми из других культур. По Н. Хорнбергеру, многоязычное образование предлагает «лучшие возможности для подготовки будущих поколений к участию в построении демократических обществ в межкультурном мире» [12, с. 197]. Невозможно не согласиться с тем, что межкультурная коммуникация является как этической, так и познавательной, и практической целью.

Актуальность темы обусловлена тем, что в нашем быстро меняющемся, все более взаимосвязанном современном мире нужна более динамичная концепция культуры, чем та, которая обычно используется для преподавания и изучения иностранного языка.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.** С этой точки зрения, исследование опирается на теорию культурно-исторической деятельности, особенно на идеи диалога и критики, чтобы разработать подход к языковой педагогике, а также **ЦЕЛЬЮ** исследования является показать, как теория культурно-исторической деятельности может лежать в основе подхода к изучению языка, который более эффективно интегрирует язык и культуру и способствует всестороннему образованию обучающегося.

В своей основе, концепция языковой педагогики включает шесть ключевых понятий: межкультурную коммуникацию, культуру, современные технологии, деятельность, диалог и критику. Соответственно, необходимо рассмотреть данные понятия и показать их взаимосвязь в реализации и разработке подхода к изучению языка.

Нами предлагается расширить форму языковой педагогики, основанную на теории деятельности и ориентированную на диалог, критическое сознание, современные технологии. Преподавание и изучение языка с использованием технологий может предоставить обучающимся более широкие возможности вступить в культурные контакты и стать эффективными межкультурными коммуникаторами, что приведет к большему пониманию и взаимодействию.

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ.** Традиционное определение культуры представляет собою общие ценности, смыслы, языковые знаки и символы народа, который рассматривается как единая и однородная общность. В последнее время стало ясно, что культуру нельзя рассматривать как нечто общее внутри непрерывной, однородной общности, так как культура движется и смешивается, развивается и гибридизируется, таким образом, любая общность впитывает разнородные практики, идеи и ценности. Теория культурно-исторической деятельности описывает напряженность и противоречия внутри культурных систем, а также исторические изменения, которые неизбежно происходят по мере разрешения этих и возникновения новых противоречий. Подготовка обучающихся к пониманию культуры и взаимодействию с другими людьми — это подготовка их к использованию разнородного языкового и культурного содержания, чтобы эффективно ориентироваться и взаимодействовать в межкультурной коммуникации и «другой» культурной среде.

Современные технологии предоставляют совершенно новые возможности для преподавания/изучения языков: дают возможности для коммуникации и взаимодействия обучающихся через интернет, предоставляют инновационные платформы обучения и предлагают множество новых способов познакомиться с другими культурами и языками. Однако обучение языку с помощью технологий, обычно фокусируется на изучении новой лексики, отработке словарного запаса, синтаксиса, не задействуя культуру эффективно. Таким образом, становится необходимым найти способы использования технологий для изучения языка, которые приведут к более целостному видению преподавания языка, включающему изучение не только языковой лексики, но и самой культуры в разных ее проявлениях. Чтобы помочь обучающимся приобрести навыки, способствующие межкультурному взаимодействию в современном мире, исследователи и преподаватели языка должны отойти от статических концепций языка и культуры, а использовать инновации [13]. Меняются культуры, меняются языки, средства информации, а также разнообразные технологии, через которые мы взаимодействуем, также меняются. Соответственно, необходимо готовить изучающих язык к освоению этой инновации, чтобы они могли надлежащим образом и эффективно участвовать в новых контекстах.

Как уже отмечалось, целью языковой педагогики является развитие «межкультурной личности», способной использовать лингвистические навыки для эффективной коммуникации с представителями разных культур. Этот вид межкультурной коммуникации требует, чтобы изучающие язык развивали как лингвистический, так и культурный потенциал, навыки, которые позволяют им эффективно ориентироваться в языковых и культурных контекстах.

Но, для того, чтобы изучающие язык могли эффективно взаимодействовать с представителями разных культур, им необходимо развивать осознание собственного культурного мировоззрения; принятие и понимание культурных различий других; знание различных культурных практик; иметь осознание полной структуры знаний о культуре (элементы, проявления, индикаторы, факты, измерения).

Межкультурная коммуникация предполагает культурную осведомленность и лингвистическую компетентность. Благодаря межкультурному опыту изучающие язык не только узнают о целевой культуре и языке, но также могут погрузиться в самоанализ своих собственных взглядов и культуры. По нашему мнению, для успешной межкультурной коммуникации нужен комплексный подход, учитывающий больше аспектов человеческой деятельности.

Системы деятельности, в свою очередь, динамичны и внутренне противоречивы, изменяются с течением исторического времени. Продуктивные изменения могут произойти посредством диалога и критики: диалог позволяет людям из разных культур, участвующим в системе деятельности, взаимодействовать друг с другом и создавать новые понимания и практики; критика позволяет участникам работать с противоречиями, продвигая систему деятельности.

В современной среде нам необходимо больше межкультурного взаимодействия, большего понимания и сочувствия к другим людям, которые говорят на разных языках и принадлежат к разным культурам. По М. Бахтину культурный контакт может «породить гуманистический культурный диалог» [2], который сможет обогатить всех участников, и это еще более насущная потребность в нашем многообразном мире. Изучение языка способствует участию в деятельности, которая включает в себя знания, отношения, эмоции и этику, что, в свою очередь, предполагает образование «целостной» личности.

Таким образом, нам необходимо смоделировать, как языковая педагогика может способствовать подлинной межкультурной коммуникации в современном мире. Такая модель должна выходить за рамки языка и культуры, а также принимать во внимание индивидуальные действия, посреднические инструменты и более широкие социальные реальности. В этой связи, важно рассмотреть модель, представленную на рисунке 1, которая была предложена У. Энгстремом [9, 11]. Он описывает ее как «систему деятельности» обеспечивающую необходимые компоненты на основе теории Л. С. Выготского.

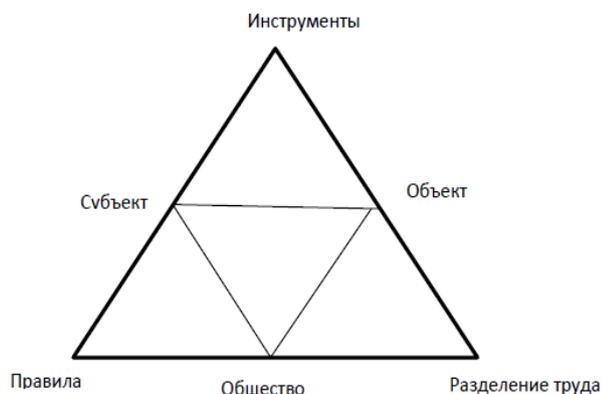


Рис. 1. Модель человеческой деятельности

По Л. С. Выготскому «человеческие субъекты пытаются достичь объекта, используя посреднические инструменты, например, когда кто-то пытается повлиять на другого, используя язык для коммуникации, или когда кто-то использует мнемоническое устройство, такое как веревка на пальце, для облегчения запоминания» [5]. Выготский подчеркивает «опосредованные» процессы, посредством которых такие инструменты, как язык, компью-

теры и другие артефакты, позволяют людям осуществлять деятельность. Однако теория «первого поколения» Л.С. Выготского была ограничена в единицах анализа и оставалась индивидуально ориентированной. А.Н. Леонтьев разработал «теорию деятельности второго поколения» [8], расширив модель, включив в нее взаимосвязанную систему социальных компонентов. Общество предоставляет не только посреднические артефакты, но также правила, сообщество и разделение труда, которые вместе облегчают и ограничивают субъект, объект и инструменты [8]. У. Энгелстром обобщает последующие исследования и описывает пять центральных принципов теории деятельности. Во-первых, коллективная система деятельности, опосредованная артефактами, является основной единицей анализа (наименьшая единица, сохраняющая существенные свойства целого); наименьшая единица, сохраняющая существенные свойства человеческой деятельности. Индивидуальное поведение или намерения, местные отношения и ограничения, а также другие единицы меньшего масштаба могут быть важными частями системы деятельности, но сами по себе они слишком малы, чтобы охватить те единицы, которые составляют значимую человеческую деятельность [11].

Во-вторых, системы деятельности многоголосны. Они содержат множество точек зрения, традиций и интересов, и синергия или противоречия между ними важны для характера системы. Другие голоса (взаимодействующие лица), помимо субъекта, проникают через инструменты и правила, созданные другими, соответствующим сообществом и разделением труда в обществе в целом [11]. Наличие нескольких голосов открывает возможности для диалога.

В-третьих, системы деятельности меняются с течением исторического времени и в географическом пространстве. Вслед за Г. Гегелем [6] и К. Марксом [14], Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и У. Энгелстром подчеркивают исторический характер человеческого существования [5; 8; 9].

В-четвертых, противоречия неизбежны во всех системах деятельности. В теории деятельности «противоречие» является продуктивным источником напряжения, поскольку оно может порождать изменения и развитие [10]. Таким образом, теория деятельности соответствует акценту на инновациях и изменчивой природе культуры.

В-пятых, системы деятельности могут трансформироваться экспансивно [11]. Когда системы деятельности фундаментально меняются, заменяя устаревшие предположения новыми подходами к объекту, то это приводит к прогрессу, как в человеческой жизни, так и в деятельности институтов.

Преподавание и изучение языка достигли исторической точки, когда такая трансформация возможна и необходима. Замена устаревших представлений о стабильных культурах и изолированности изучающих язык может трансформировать изучение языка так, что оно будет способствовать межкультурной коммуникации и межкультурному взаимодействию. Но для этого потребуются изменения соответствующих систем деятельности. В этом случае уместно применить модель системы деятельности У. Энгелстрема к преподаванию и изучению языка. Целью изучения языка является эффективное использование языка для межкультурного взаимодействия. Инструменты и знаки — это символические и материальные артефакты, используемые для достижения цели. К ним относятся сам язык, изучающие язык и носители языка, которые взаимодействуют, средства массовой информации на целевом языке, педагогические стратегии, инструменты и мероприятия, а также диапазон новых ресурсов с помощью современных информационных технологий. Правила — это неявные или явные указания в классе и других пространствах, в которых происходит изучение языка. Сообщество предполагает развитие отношений между участниками, в первую очередь теми, кто занимается преподаванием и изучением языка. Разделение труда относится как к горизонтальным действиям и взаимодействиям между членами сообщества, так и к вертикальному разделению власти и статуса. Все системы деятельности предполагают различный статус и доступ к ресурсам, иногда, такие иерархии являются источником противоречий. В языковых классах существует иерархия между преподавателями и обучающимися, а изучение языка

предполагает иерархию между носителями языка/экспертами и только начавшими изучать язык/новичками. Когда изучаемый язык является социально и политически доминирующим, как, например, английский язык, изучающие его часто позиционируются как находящиеся на глобальной периферии, что влияет на их самооценку и доступ к ресурсам.

Модель системы деятельности можно применить, при изучении иностранного языка в вузе. Она помогает описать, как разные мотивы и цели создают вариации в моделях взаимодействия изучающих иностранный язык, применяя разные типы взаимодействия: совместное, доминантное/пассивное, эксперт/новичок.

С. Торн исследовал, как 16 студентов разрабатывали, внедряли и оценивали образовательные инновации посредством процессов экспертной оценки [15]. Участники развили более устойчивое диалоговое взаимодействие посредством экспертной оценки: новички получали обратную связь и комментарии от более продвинутых студентов (экспертов), и это помогло им решить, понять и разобрать проблемные вопросы. Студенты продвинутого уровня стали идентифицировать себя как развивающиеся эксперты по языку, используя практику взаимного обучения [15]. Соответственно, подход теории деятельности охватывает различные компоненты педагогики изучения языка, и использует соответствующие концепции, чтобы описать, как в некоторых случаях изучение языка может способствовать межкультурной коммуникации.

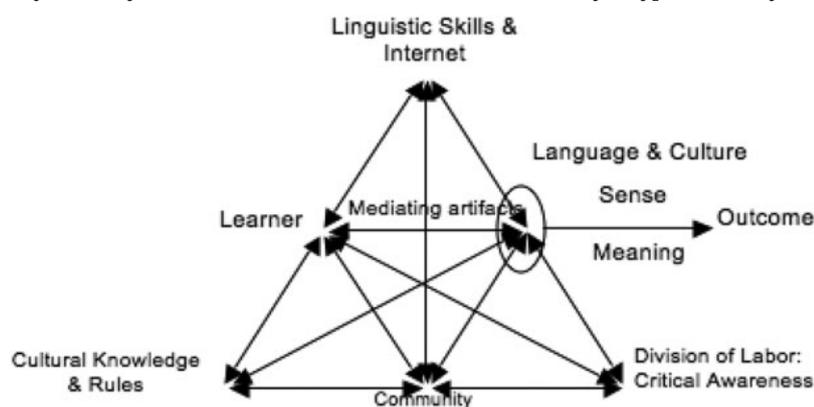


Рис. 2. Модель теории деятельности второго поколения, основанная на работах У. Энгестрема

Для достижения успешной межкультурной коммуникации преподаватели и обучающиеся используют различные инструменты, показанные на рисунке 2. «Лингвистические навыки и Интернет» в верхней части рисунка 2 относятся к культурным и языковым навыкам, которые используют преподаватели, а также, которые могут использовать и обучающиеся. Обучающиеся должны ознакомиться с правилами и культурными знаниями, участвуя в реалиях нового языкового и культурного мира посредством личного или онлайн-взаимодействия. Разделение труда создает иерархию, о которой могут знать как преподаватели, так и обучающиеся. Они демонстрируют постоянную критическую осведомленность, в том числе мультикультурную чувствительность, сочувствие и ответственность, что будет способствовать взаимному общению между обучающимися и другими членами сообщества. Это предоставит навыки и умения, необходимые для более глубокого межкультурного взаимодействия.

Результат изучения языка зачастую концептуализируется, как стабильное состояние. Но, как мы указывали выше, язык и культура динамичны, не статичны. Таким образом, изучающий язык стремится развивать свои языковые навыки и свой языковой лексический запас. Языковая педагогика способствует этому, предоставляя инструменты и мероприятия, некоторые из которых связаны с информационными технологиями. Чтобы развивать межкультурную коммуникацию, обучающиеся должны ориентироваться в социальных реалиях и ис-

пользовать новый языковой запас для эффективного общения в культурном контексте. Это требует от нас уделять особое внимание диалогу и критике, особенно в современной среде.

Как и противоречие, критика необходима для прогресса, для экспансивного развития систем деятельности. Формирование критического отношения у изучающих язык означает подготовку их к продвижению собственных идей и практик, замечая противоречия и способствуя продвижению к более широкому межкультурному взаимодействию.

Для достижения более качественного межкультурного взаимодействия необходимо преобразовать системы деятельности, посредством которых обычно происходит преподавание и изучение языка в современных образовательных учреждениях. У. Энгстрем описывает этот процесс в так называемой теории деятельности «третьего поколения» (рис. 3), которая рассматривает отношения между системами деятельности [9].

Как показано на рисунке 3, все три системы деятельности взаимодействуют друг с другом. Система в левом верхнем углу — это описанная выше система, представленная на рисунке 2, в которой изучающий язык является субъектом, а изучение языка — объектом. Система в правом верхнем углу охватывает широкий спектр действий, в которых компетентные носители целевого языка общаются для выполнения практических повседневных задач (проведение деловых операций, развитие отношений, сбор информации). Инструменты в системе действий 1 включают учебные материалы, преподавателя и обучающихся. Инструменты системы действий 2 включают в себя любые инструменты, которые компетентные пользователи целевого языка используют для выполнения своей повседневной деятельности.

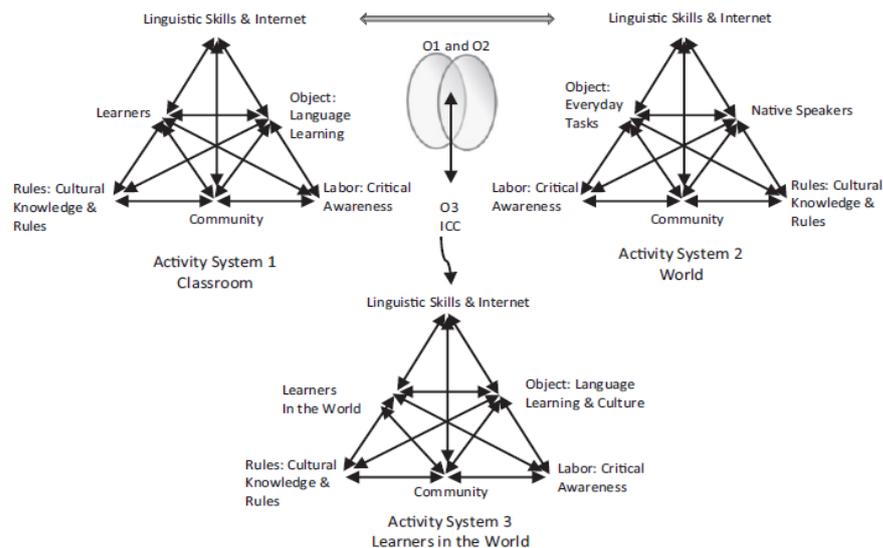


Рис. 3. Теория деятельности третьего поколения в контексте обучения языку, У. Энгстрем

На рисунке 3 показаны два набора инструментов в системах деятельности 1 и 2, соединенные стрелкой в верхней части диаграммы, что указывает на некоторую общность. Преподаватели и обучающиеся используют в своей учебной деятельности различные наглядные материалы из повседневной жизни целевой культуры, учебные материалы по языку содержат эпизоды и описания практик целевой культуры. В современном мире интернет и социальные сети способствуют и предоставляют обучающимся возможности участвовать в использовании целевого языка и достигать двух взаимосвязанных целей: облегчают усвоение обучающимися фонологии, грамматики, лексики и прагматики, а также дают возможность практиковать аспекты изучаемого языка и целевой культуры. С нашей точки зрения, изучающим язык

следует увеличить совпадение инструментов в системах деятельности 1 и 2 в качестве стратегии как для более эффективного изучения языка и для более эффективного развития межкультурной коммуникации и взаимодействия.

В представлении У. Энгестрема о теории деятельности третьего поколения, системы деятельности «расширяются» и развивают способность достижения новых целей по мере взаимодействия друг с другом [9].

Фундаментальные изменения становятся возможными благодаря современной интернет-среде, поскольку преподаватели языка и обучающиеся используют новые технологии для расширения своего языкового арсенала, изучая и практикуя целевой язык и культуру, знакомясь с использованием языка в контексте. По мере того, как обучающиеся участвуют в более активном интернет-действии на изучаемом языке, а преподаватели направляют внимание на культурный контекст, заложенный при таком взаимодействии, может возникнуть более глубокая межкультурная коммуникация.

Вместо деконтекстуального использования языка обучающиеся будут заниматься более аутентичной деятельностью и переживать личную трансформацию. Вместо того чтобы рассматривать язык как некую отдельную систему, обучающиеся смогут освоить неразрывные взаимосвязи между языком и культурой, что позволит, в свою очередь, преодолевать противоречия в повседневной деятельности на изучаемом языке. Открытая, диалогическая коммуникация с другими людьми на изучаемом языке может немного изменить эту деятельность. Если межкультурная коммуникация будет иметь диалогический и критический характер, то со временем она может стать катализатором более глубоких преобразований.

**ВЫВОДЫ.** С нашей точки зрения, преподавание и изучение языка требуют более адекватной концептуализации культуры и человеческой деятельности. Теория деятельности — это мощный и эффективный инструмент для концептуализации и глубокого исследования межкультурной коммуникации. Когда языковая деятельность становится единицей анализа преподавания и изучения языка, то возможно выйти за рамки представлений о культуре как о стабильной, ограниченной и однородной. Как и язык, культура развивается, изменяется при взаимодействии с другими культурами и языками. Именно по этой причине в современном философском, культурологическом и других дискурсах активно обсуждаемая проблема межкультурного взаимодействия в качестве одного из своих важнейших аспектов содержит анализ культур, вступающих в контакт. По мнению Ф. Бэкона, «изучение языков способно дать наблюдения о психическом складе различных народов» [3; 4]. Различные языки — это разные способы мышления и восприятия, разные видения одного и того же объекта, а не просто разные его обозначения. Лексические формы определяют понятия, что, в свою очередь, и делает различные языки разными мировидениями.

Изучающие язык должны стать участниками продолжающихся процессов культурных изменений, поскольку они учатся использовать соответствующую структуру и фреймы для взаимодействия и критического анализа других. Участвуя в противоречивом и экспансивном развитии систем деятельности, они могут участвовать в культурном развитии. Преподаватели языка, как наставники, могут способствовать данной интеграции, привлекая своих обучающихся к иноязычной коммуникации и практикам с помощью технологий, расширяя традиционную систему изучения языка от ограниченного класса до более широкого интернет-опосредованного мира, в котором мы сейчас живем.

Изучение другого языка и культуры — это возможность обрести критическую дистанцию как по отношению к другим, так и к самому себе.

И диалог, и критика необходимы для преподавания языка в современном мире. Преподаватели языка должны преподавать как язык, так и культуру в диалоге. По Гумбольдту «язык (Sprache) — это не продукт (Ergon), а сама постоянно возобновляющаяся деятельность (Energeia) духа, стремящегося превратить звук в выражение мысли. Язык, а точнее совокупность актов речевой деятельности — не мертвый продукт, а созидательный процесс» [7],

деятельность. Преподавателям следует воспользоваться преимуществами использования этой деятельности; поощрять обучающихся слышать и уважать деятельность (т.е. речь, коммуникацию) других при межкультурном взаимодействии. В то же время они должны поощрять критику.

Как уже отмечалось выше, системы деятельности по своей сути многоголосны. Даже когда актер один, инструменты, опосредующие деятельность, заимствованы из социального мира. Язык является важным инструментом в большинстве видов человеческой деятельности, как утверждает М. Бахтин [1, с. 428–472]. Все инструменты имеют социальную историю, несущую в себе следы понимания и ситуаций тех, кто их создал, и тех, кто использовал их для определенных целей. Как описывает теория деятельности, действия также встроены в правила, сообщества и разделение труда, так что голоса и интересы других влияют даже на одиночные действия.

Многоголосность создает возможности. Это открывает возможности диалога, как описывает М. Бахтин. «Диалог возникает, когда говорящие используют высказывания для достижения своих целей, а слушатели завершают активный ответ» [1, с. 428–472]. Диалог представляет собой взаимодействие между участниками (людьми) относительно объекта их действия. В нашем понимании преподавания и изучения языка, изучающие язык участвуют в диалоге с преподавателями, другими участниками и компетентными носителями — как в качестве способа изучения фонологии, синтаксиса, семантики и прагматики, так и в качестве способа понимания и уважения других языков и культур. Конечно, это происходит не всегда, но это должен быть идеал, к которому мы стремимся.

При диалоговом изучении языка обучающиеся обращают внимание на другие голоса, присущие другому языку и культуре. Это означает, что они открывают и воспринимают реальность по-другому, через альтернативные категории, заложенные в другой язык. Носители разных языков по-разному думают о мире из-за фундаментальных различий в грамматических категориях. По мере того, как изучающие язык прогрессируют, они могут выйти за рамки понимания и изменить свое поведение, чтобы оно было более подходящим в контексте второго языка. В конечном счете, прислушиваясь к голосам других и принимая их во внимание, они могут научиться думать и действовать с точки зрения другой культуры.

Технологии могут облегчить такой диалог как «открытый и полифонический характер текстов и высказываний», способствующий «присвоению социальных дискурсов как цели образования» [16]. Р. Вегериф иллюстрирует это, описывая потенциал, который имеют совместное обучение с компьютерной поддержкой, обучающее программное обеспечение и моделирование, способствующие диалогу. Например, даже простой обмен электронными текстовыми сообщениями может открыть пространство для размышлений в рамках учебной программы, пространство, которое позволяет изучающим язык сделать обучение личностно-значимым и мотивирующим.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. 545 с.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: художественная литература, 1975. 504 с.
3. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. Т. 1 / под ред. А.Л. Субботина. М.: Мысль, 1977. С. 19–20.
4. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. Т. 2 / под ред. А.Л. Субботина. М.: Мысль, 1978. С. 25–27.
5. Выготский Л.С. Из неизданных материалов. Выступления Л.С. Выготского по докладу А.Р. Лурия 5 и 9 декабря 1933 г. // В кн.: Психология грамматики / под ред. А.А. Леонтьева. М., 1968. С. 178–196.
6. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. М.: «Наука», 2000. 495 с.
7. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М., 2001. С. 69–70.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

9. Engeström Y. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. URL: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf> (дата обращения: 21.04.24).
10. Engeström Y. Learning by expanding: Ten years after. URL: <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm> (дата обращения: 21.04.24).
11. Engeström Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization // *Journal of Education and Work*, 2001. 14 (1). P. 133–156.
12. Hornberger N. Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience) // *Language Teaching*, 2009. No. 42 (2). P. 197–211.
13. Kim D. Learning Language, Learning Culture. Teaching Language to the Whole Student // *ECNU Review of Education*, 2020. Vol. 3 (3). P. 519–541.
14. Marx K. *Economic and philosophical manuscripts of 1844* // International Publishers, 1964.
15. Thome S. Cultural historical activity theory and the object of innovation // K. van Esch & O. St. John (Eds.), *New insights into foreign language learning and teaching*, 2004. P. 51–70.
16. Wegerif R. *Dialogic education and technology* // Springer Science. Business Media, LLC, 2007. P. 27.

## REFERENCES

1. Bakhtin M.M. *Literaturno-kriticheskie stat'i* [Literary critical articles] M.: Xudozhestvennaya literatura, 1986. 545 s. (In Russian).
2. Bakhtin M.M. *Voprosy` literatury` i e`stetiki. Issledovaniya razny`x let* [Questions of literature and aesthetics. Research from different years] M.: Xudozhestvennaya literatura, 1975. 504 s. (In Russian).
3. Backon F. *Sochineniya: v 2 t* [Works: in 2 volumes] T. 1 / otv. red. A.L. Subbotina. M.: Mysl, 1977. S. 19–20. (In Russian).
4. Backon F. *Sochineniya: v 2 t* [Works: in 2 volumes] T. 2 / Ed. A.L. Subbotina. M.: Mysl, 1978. S. 25–27. (In Russian).
5. Vygotsky J.I. *Iz neizdanny`x materialov. Vy`stupleniya L.S. Vy`gotskogo po dokladu A.R. Luriya 5 i 9 dekabrya 1933 g* [From unpublished materials. Speeches by L.S. Vygotsky based on the report of A.R. Luria on December 5 and 9, 1933] // In the book: *Psixologiya grammatiki / pod red. A.A. Leont`eva. M., 1968. S. 178–196. (In Russian).*
6. Gegel` G.V.F. *Fenomenologiya duxa* [Phenomenology of spirit] M: izdatel`stvo «Nauka», 2000. 495 s. (In Russian)
7. Gumbol`dt V. fon. *Izbranny`e trudy` po yazy`koznaniyu* [Selected works on linguistics] M., 2001. S. 69–70. (In Russian).
8. Leont`ev A.N. *Deyatel`nost`. Soznanie. Lichnost`* [Activity. Consciousness. Personality] M.: Politizdat, 1975. 304 p. (In Russian).
9. Engeström Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. URL: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf> (data obrashheniya: 21.04.2024). (In English).
10. Engeström Y. *Learning by expanding: Ten years after*. URL: <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm> (data obrashheniya: 21.04.2024). (In English).
11. Engeström Y. (2001). *Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization* // *Journal of Education and Work*, 2001. 14 (1). P. 133–156. (In English).
12. Hornberger N. *Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience)* // *Language Teaching*, 2009. No. 42 (2). P. 197–211. (In English).
13. Kim D. *Learning Language, Learning Culture: Teaching Language to the Whole Student* // *ECNU Review of Education*, 2020. Vol. 3 (3). P. 519–541. (In English).
14. Marx K. *Economic and philosophical manuscripts of 1844* // International Publishers, 1964. (In English).
15. Thome S. *Cultural historical activity theory and the object of innovation* // K. van Esch & O. St. John (Eds.), *New insights into foreign language learning and teaching*, 2004. P. 51–70. (In English).
16. Wegerif R. *Dialogic education and technology* // Springer Science. Business Media, LLC, 2007. P. 27. (In English).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.008

УДК 378.017.4

ББК 74.480.0

В.Л. МОЛОЖАВЕНКО      **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ  
ПОЗИЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ  
В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ  
И СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

V.L. MOLOZHAVENKO      **FORMATION OF CIVIC POSITION  
IN STUDENTS IN PRE-REVOLUTIONARY  
AND MODERN RUSSIA**

**Г**осударственная политика в сфере воспитания и образования студентов, определяется законодательными и правовыми актами Российской Федерации, в которые ориентируют образовательные учреждения на формирование гражданской позиции обучающихся. В статье представлено теоретическое обоснование гражданской позиции студентов как актуального состояния человека с определенным уровнем сформированности его ценностной системы, установок и личностной ориентации в обществе. Представленные педагогические условия, ориентированные на формирование гражданской позиции у студентов в вузе, позволили нам разработать педагогическую модель и программу ее реализации. Программа нацелена на гражданское воспитание студентов первокурсников, обучающихся на программе бакалавриата. Модель имеет три блока: целевой, содержательный и результативный. Реализация программы в вузе, мониторинг процессов, анализ результатов доказывают эффективность экспериментальной работы и позволяют сделать вывод об эффективной реализации экспериментальной деятельности, направленной на формирование гражданской позиции студентов вуза.

State policy in the field of education and youth upbringing is regulated by regulatory legal acts of the Russian Federation, reflecting the state's interest in increasing the level of citizenship of students. The article presents a theoretical justification for the civic position of students as the current state of a person with a certain level of formation of his value system, attitudes and personal orientation in society. The presented pedagogical conditions, focused on the formation of citizenship among students at the university, allowed us to develop a pedagogical model and a program for its implementation. The program is aimed at civic education for first-year students enrolled in a bachelor's degree program. The model has three blocks: target, content and results. The implementation of the program at the university, monitoring of processes, analysis of the results proves the effectiveness of the experimental work and allow us to draw a conclusion about the effective implementation of experimental activities aimed at developing the civic position of university students.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** патриотическое воспитание, гражданская позиция, организационно-педагогические условия, эксперимент, модель, мониторинг.

**KEY WORDS:** patriotic education, civic position, organizational and pedagogical conditions, experiment, model, monitoring.

**ВВЕДЕНИЕ.** Первое упоминание гражданской позиции и гражданского воспитания, по мнению П.Ф. Каптерева, принято считать времена правления Екатерины II [4, с. 149, 192]. Писатель того времени М.Н. Карамзин, В.Г. Белинский, считали, что гражданственные качества были неотделимы от человечности и нравственности. В XVIII веке

отмечается главенствование идеи нравственности и гражданского служения, гражданского долга [6, с. 68]. Н.А. Добролюбов во второй половине XIX века, считал, что гражданин должен был быть настоящим патриотом, который любит свою Родину. Среди известных педагогов советского времени А.В. Луначарский, пишет: человек должен больше посвящать свою жизнь общественным интересам, чем собственным. А.С. Макаренко в понимание гражданской позиции вкладывает патриотизм, независимость убеждений, гражданскую ответственность, уважение к законодательству, толерантность, что, по его мнению, обеспечивает зрелость гражданина, он считает, что гражданское воспитание человека должно стоять на первом месте [7, с. 448–453]. В 70-е года XX века В.А. Сухомлинский понятие гражданственности приравнял к высокому нравственному качеству человека [10, с. 3]. К середине 90-х годов тема гражданственности молодежи начинает занимать ведущее место. Начиная с начала 2000 года, на государственном уровне формируется необходимость гражданского воспитания в образовании. Именно в это время было установлено, что в процессе воспитания человек должен овладеть правилами и нормами поведения и жизни в обществе. Сегодня государство в сфере профессионального образования молодежи, регламентирует заинтересованность в формировании гражданской активности, что закреплено в нормативно-правовых актах: Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 (гл. 1, ст. 3, п. 3); Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»; Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 13 мая 2013 г. N ИР-352/09 «Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях».

Таким образом, можно отметить, что в историческом контексте общество заинтересовано в том, чтобы результатом воспитания было привитие человеку нравственности, стремление трудиться и действовать на благо общества и государства, при необходимости защищать Родину. Формирование гражданской позиции за рубежом, а именно в Америке заключается в том, что гражданин обязан уметь взаимодействовать с органами власти, должен обладать знаниями о том, как реализуется демократия не только на политическом уровне, но и на бытовом. В Европе принято считать, что толерантность к гражданам других стран является неотъемлемой частью гражданской позиции, при этом человек должен иметь четкую позицию понимания своего места в обществе. Сравнивая зарубежный и отечественный опыт формирования гражданской позиции, становится очевидным, что в России понятие «гражданская позиция» включает в себя обе идеи, характерные для других государств.

Содержательное понятие «гражданская позиция» в современном контексте рассматривается через присоединения понятий: гражданский и позиция. В педагогике и психологии принято разграничивать позицию внутреннюю и позицию внешнюю. Внешняя характеризует положение человека в социуме, что влияет на его поведение и на действия, которые он совершает. Внутренняя позиция человека — это система ценностей, взглядов и мотивов. С.Л. Рубинштейн позицию человека определяет в контексте его отношения к чему-либо, ученый объединяет два понятия: психику, которая, по его мнению, неразрывно связана с *деятельностью* и индивида в обществе [8, с. 28–31]. Б.Г. Ананьев обосновывает личностную позицию с непосредственной деятельностью индивида в социуме [2, с. 448–453]. Г.М. Коджаспирова связывает выполнение обязанностей гражданина с ответственностью перед государством и обществом [5, с. 130–157]. Нетипичную трактовку понятия «гражданской позиции» дает Е.И. Сморогова, она утверждает, что данное явление соотносится с понятием самовоспитания [9, с. 40]. То есть, гражданская позиция приравнивается автором к целенаправленной деятельности индивида, в результате которой совершенствуются гражданские качества человека. Таким образом, в психолого-педагогической литературе встречаются трактовки гражданской позиции, как в качестве самостоятельного явления,

так и в качестве результата приобретения различных черт индивида. Под гражданской позицией мы понимаем определенные характеристики индивида с некоторым уровнем сформированности его ценностных установок, личностной позиции, его отношение к государственной системе, проявляющееся в ответственном поведении в уважении и принятии государственной символики, правовых законов, государственной политики, направленной на улучшение и благополучие государства. На основании теоретико-методологического анализа и результатов первичной диагностики мы выделяем следующие виды гражданской позиции:

*Активная* — высокий уровень знаний индивида о законах страны; в проявлении социально значимой деятельности, приносящей пользу социуму; умении отстаивать свои права и права окружающих.

*Ситуативная* — проявление активности в ситуации выгоды или определенного настроения.

*Пассивная* — проявление равнодушия и бездействия по отношению к общественно-политической деятельности, а также отсутствие эмоциональной привязанности к своей стране.

Каждая гражданская позиция включает блоки, определяющие гражданскую позицию: *интеллектуальный* включает знания законов страны, собственных гражданских прав и обязанностей, понимание основных общественных и политических процессов, протекающих в стране; *оценочно-эмоциональный* — отношение индивида к культуре своего государства, а также восприятие себя частью этого государства; *деятельностный* — умения индивида проявлять и отстаивать свои гражданские права, соблюдать законы страны, участвовать в общественной жизни. Для формирования каждого блока определены программные мероприятия, определен диагностический инструментарий для отслеживания результативности образовательной деятельности.

**ЦЕЛЬ.** Политика государства в области образования, воспитания молодежи, учебные дисциплины, которые регламентируются федеральным государственным образовательным стандартом, должны обеспечивать качественную профессиональную подготовку, формировать личностные качества гражданина своей страны. Формирование гражданской позиции происходит в трех аспектах: воздействие на человека средств массовой информации, образовательной среды, и ближайшего окружения — семьи. Целью нашего исследования становится теоретико-методологическое обоснование организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование гражданской позиции студентов, экспериментальное подтверждение результативности при их реализации.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.** В педагогике организационно-педагогические условия должны быть определены количественно и качественно, а также к ним должны применяться нормы и стандарты, принятые в образовании. Для формирования гражданской позиции студентов, теоретико-методологический анализ, практический опыт позволил обосновать организационно-педагогические условия:

1. *Воспитание и формирование гражданской позиции на правовых дисциплинах* [1, с. 8]. Будет иметь положительное влияние на развитие у обучающихся социально важных ценностных ориентиров. Следствием становится повышение уровня доверия к власти и побуждение к гражданской активности. Правовое образование студентов позволит уменьшить показатели нигилизма права и сформировать здоровую социальную среду, которая позволит защитить общество от действий противоправного характера.

2. *Профессиональное образование, ориентированное на инициализацию личностной функции принятия гражданского образования.* Инициализация гражданского образования заключается в формировании адаптивных качеств, ориентированных на принятие студентами общепринятых законов в обществе, ролевых функций гражданина в обществе, ценностных общественных ориентиров. По мнению Е.А. Казаевой инициализация полуоче-

ния и принятия гражданского образования способствует формированию направленности выпускников на поиск и принятие ценностных ориентаций и их реализацию в профессиональной сфере [10, с. 6].

3. *Организация в вузе дисциплин, обеспечивающих воспитание гражданской позиции студентов вуза.* Междисциплинарная связь с этико-правовыми дисциплинами, обеспечивает знания о государственных и экономических явлениях, гражданское воспитание обучающихся будет способствовать формированию правового, гражданского сознания.

4. *Организация получения опыта проявления гражданских качеств.* Участие в различных мероприятиях: форумах, конференциях, в деятельности волонтерских организаций, студенты получают опыт обеспечивающий формирование мировоззрения, которое становится основой гражданской позиции.

5. *Организация педагогического мониторинга.* Мониторинг нацелен на выявление уровня организации педагогических условий, на контроль реализации цели, а именно формирование гражданской позиции студентов, в соответствии с критериями. Образовательный процесс, ориентированный на формирование гражданской позиции студентов, можно представить в виде педагогической модели в табл. 1.

Таблица 1. **Модель профессионального образования, ориентированного на формирование гражданской позиции студентов**

Блок модели	Деятельность студента на занятии	Внеучебная деятельность студента
<b>Целевой блок</b>		
Цели	Создание в образовательном пространстве педагогических условий, формирующих гражданскую позицию студентов через освоение знаний и приобретения гражданского опыта	
<b>Задачи</b>		
Образовательные	В ходе обучения студенты осваивают знания и умения, которые необходимы для их будущей профессии, а также знаний, которые необходимы для осознания себя гражданином своей страны	Студенты ведут самостоятельную исследовательскую деятельность, что побуждает их к самообразованию, к самовоспитанию
Воспитательные	Студенты осваивают форму самоконтроля. Самоконтроль поможет принимать самостоятельные решения, основанные на общепринятой ценностной системе, на уважении к образовательному процессу и четком понимании своих прав и обязанностей гражданина	Студенты развивают свои навыки самоуправления, а также раскрывают свой гражданский потенциал путем самореализации в различных видах деятельности
Социальные	На основе полученных знаний, студенты идентифицируют себя в качестве гражданина страны, что дает осознание значимости в общественно-политической сфере	Развитие навыков социальной активности: участие в общественно-значимых мероприятиях
<b>Функции</b>		
Обучающие	Освоение, закрепление и совершенствование профессиональных знаний в рамках определенной дисциплины	Освоение знаний путем организации самоуправления и взаимодействия с общественными и социальными организациями
<b>Воспитывающие</b>	<b>Формирование гражданской ответственности, активности и гражданского долга</b>	
Акмеологические	Формирование отношений у студентов к их будущей профессии, к морально-ценностному отношению к Родине	Организация гражданских инициатив, волонтерская деятельность

<b>Содержательный блок</b>			
<b>Деятельность студентов по компонентам гражданской позиции на различных этапах ее формирования</b>			
Развитие системы гражданских взглядов и убеждений	Аналитический этап		Оценка системы ценностей и идеалов, принятых в обществе
	Оценка знаний, которые пригодятся студентам для жизни в гражданском обществе. Оценка сформированных умений и системы ценностей, на основании которых студенты могут комментировать, анализировать и интерпретировать различные общественно-политические события в стране и за рубежом		
	<b>Информационный этап</b>		
	Актуализация имеющихся знаний, получение новых в контексте гражданского образования (политических, экономических, юридических, исторических знания). Формирование умения анализировать сложившуюся ситуацию и делать на ее основе соответствующие выводы		Освоение норм правил поведения в вузе путем ознакомления с нормативными актами учебного заведения, самоорганизация в учебном процессе
Формы	<b>Деятельностный этап</b>		Самостоятельное планирование и прогнозирование досуговой деятельности; умение принимать ответственность за свое поведение. Участие в социально-общественной жизни
	Формирование и совершенствование навыков работы с источниками информации, умение выступать перед публикой, умение отстаивать свою точку зрения. Применять на практике полученные знания и умения; умения планировать свое поведение в обществе		
Формы	Лекционные занятия, написание сочинений, написание научных работ, консультации, проектная деятельность		Конференции, соревнования, деятельность в общественных организациях
<b>Мониторинг результативности (Методы диагностики)</b>			
личности	объяснение, сочинение, беседа, убеждение (речевое), убеждение (положительный пример), психологическое тестирование		
деятельности	упражнения, поручение, соревнования, участия в общественной, социальной, политической жизни общества, вуза		
<b>Результативный блок (Показатели сформированности гражданской позиции)</b>			
	активная	ситуативная	пассивная
Интеллектуальный	высокий уровень знаний индивида о законах страны морально-этических основах поведения в обществе;	хороший уровень знаний индивида о законах страны, морально-этических основах поведения в обществе;	незначительное знание индивида о законах страны, морально-этических основах поведения в обществе
Оценочно-эмоциональный	умения отстаивать свои гражданские права, права окружающих	умения отстаивать свои гражданские права, права окружающих в ситуации выгоды или определенного настроения	отсутствие эмоциональной привязанности к своей стране
Деятельностный	в проявлении социально значимой деятельности, приносящей пользу социуму, государству	проявление гражданской активности в ситуации выгоды или определенного настроения	проявление равнодушия и бездействия по отношению к общественно-политической деятельности

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.** На основании предложенной модели, была разработана программа реализации условий. В выполнении программы приняли участие 56 студентов направления: 44.03.05 Педагогическое образование и 24 преподавателя. Результаты мониторинга показали, что значительно изменилась направленность образования за счет правовых и культурологических дисциплин, увеличилось участие студентов в общественно-политической жизни общества (конференции, волонтерское движение), (рис. 1).



Рис. 1. Результаты анализа динамики уровня реализации социально-педагогических условий

Вторичная диагностика сформированности гражданской позиции у студентов выявила положительную динамику (рис. 2).

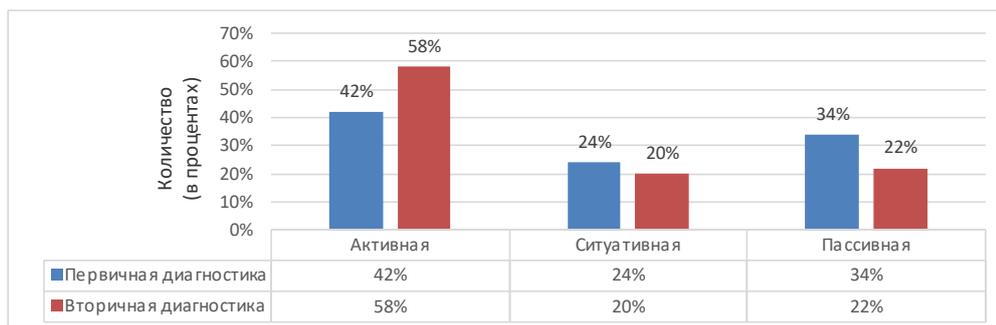


Рис. 2. Результаты мониторинга показателей сформированности гражданской позиции студентов

**ВЫВОДЫ.** Теоретико-методологический анализ социального поведения обучающихся позволил сформулировать понятие «гражданская позиция». Гражданская позиция — актуальное состояние человека с определенным уровнем сформированности его ценностной системы, установок и личностной ориентации, его отношение к государству, проявляющееся в ответственном поведении в уважении и принятии государственной символики, правовых законов, государственной политики, направленных на улучшение и благополучие государства.

Результаты мониторинговых исследований выявили, что 58% обучающихся с активной позицией заявили о том, что их гражданская позиция развита достаточно хорошо, в то время как при первичной диагностике такой ответ был у 42% студентов. Давая определения «гражданской позиции», студенты опирались на приобретенные знания, подкрепляя их примерами из личной жизни. Приобретение социально-значимого опыта студентами на различных мероприятиях обеспечило формирование активной гражданской позиции.

Ситуативная гражданская позиция уменьшилась на 4%, пассивная на 12%. Самооценка обучающихся, совпала с экспертной оценкой, которую дали преподаватели. Формирование гражданской позиции у студентов, является одним из ключевых факторов, обеспечивающих стабильное политическое, социальное, правовое развитие страны. Подготовка выпускников с активной гражданской позицией становится наиболее значимой сферой образования, у студентов формируются не только общие принципы, мировоззренческие идеалы, но и качества личности, необходимые для проживания гражданина в родной стране.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абзалов А.Ф. Педагогические условия формирования гражданской позиции у студентов вузов в процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»: специальность ВАК РФ: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 151 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / под ред. А.А. Бодалева; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. Москва: «Ин-т практ. Психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 382с.
3. Казаева Е.А. Формирование и развитие гражданской позиции личности будущего педагога в исследованиях зарубежных и отечественных ученых // Концепт. 2013. Спецвыпуск № 02. URL: [https:// cyberleninka.ru/article/ n/ formirovanie-i-razvitie](https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie)-(дата обращения: 01.05.2024).
4. Каптерев П.Ф. История русской педагогики / Рос. академия образования, Сев.-Зап. отд-ние. СПб.: Алетейя, 2004. 560 с.
5. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. Москва: Гардарики, 1994. 146 с.
6. Кужеков А.Ю. Проблема гражданского воспитания в истории педагогики и образовании // МНКО. 2015. № 2 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 01.05.2024).
7. Макаренко А.С. Собрание сочинений в четырех томах / А.С. Макаренко. Москва. Правда, 1987. Комплект: <https://www.livelib.ru/book/1000516282> (дата обращения: 01.05.2024).
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Серия: Мастера психологии / С.Л. Рубинштейн. Москва. Питер, 2002. 720 с.
9. Сморгова Е.И. К уточнению понятия «Гражданская позиция» // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 4. URL: [https:// cyberleninka.ru/article/](https://cyberleninka.ru/article/) (дата обращения: 12.06.2023).
10. Сухомлинский С.А. Но гражданином быть обязан // Неделя (еженедельник). 1974. 4-10 ноября. № 195.

## REFERENCES

1. Abzalov A.F. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya grazhdanskoj pozicii u studentov vuzov v processe izucheniya discipliny* [Pedagogical conditions for the formation of citizenship among university students in the process of studying the discipline]: «Bezopasnost` zhiznedeya-tel`nosti»: special`nost` VAK RF: 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya»: dis. kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2006. 151 s. (In Russian).
2. Anan`ev B.G. *Psixologiya i problemy` chelovekoznaviya* [Psychology and problems of human knowledge]: izbr. psixol. tr. / pod red. A.A. Bodaleva; Akad. ped. i socz. nauk, Mosk. psixol.-socz. in-t. Moskva: Izd-vo «In-t prakt. Psixologii»; Voronezh: NPO «MODE`K», 1996. 382 s. (In Russian).
3. Kazaeva E.A. *Formirovanie i razvitie grazhdanskoj pozicii lichnosti bu-dushhego pedagoga v issledovaniyax zarubezhny`x i otechestvenny`x ucheny`x* [Formation and development of the civic position of the personality of a future teacher in the research of foreign and domestic scientists] // Konzept. 2013. Speczvy`pusk № 02. URL: [https:// cyberleninka.ru/article/ n/ formirovanie-i-razvitie](https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie)-(data obrashheniya: 01.05.2024). (In Russian).
4. Kapterev P.F. *Istoriya russkoj pedagogii* [History of Russian pedagogy] / Ros. akademiya obrazovaniya, Sev.-Zap. otd-nie. SPb.: Aletejya, 2004. 560 s. (In Russian).

5. Kodzhaspirova G. M. *Kul'tura professional'nogo samoobrazovaniya pedagoga* [Culture of professional self-education of a teacher]: Moskva: Gardariki, 1994. 46 s. (In Russian).
6. Kuzhekov A. Yu. *Problema grazhdanskogo vospitaniya v istorii pedagogiki i obrazovanii* [The problem of civic education in the history of pedagogy and education] // MNKO. 2015. № 2 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/> (data obrashheniya: 01.05.2024). (In Russian).
7. Makarenko A. S. *Sobranie sochinenij v chety`rex tomakh* [Collected works in four volumes]: Izdatel'stvo Pravda, 1987. Komplekt: [https:// www.livelib.ru/book/1000516282](https://www.livelib.ru/book/1000516282) (data obrashheniya: 01.05.2024), (In Russian).
8. Rubinshtejn S. L. *Osnovy` obshhej psixologii* [Fundamentals of general psychology]: Seriya: Mastera psixologii Izdatel'stvo: Piter, 2002. 720 s.
9. Smorgova E. I. *K utochneniyu ponyatiya «Grazhdanskaya poziciya»* [To clarify the concept of «Civil position» and] // *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionny`j aspekt*. 2010. № 4. URL: [https:// cyberleninka.ru/article/](https://cyberleninka.ru/article/) (data obrashheniya: 12.06.2023). (In Russian).
10. Suxomlinskij S. A. *No grazhdaninom byt` obyazan* [But you have to be a citizen] // *Nedelya (ezhenedelnik)*. 1974. 4-10 noyabrya. № 195. (In Russian).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.009

УДК 378.147.8

ББК 74.480.26

А.А. НОВИКОВА

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА  
В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ  
ДИСЦИПЛИНАХ В АСПЕКТЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

A.A. NOVIKOVA

**THE USE OF THE PROJECT METHOD IN  
SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES  
IN THE ASPECT OF THE FORMATION  
OF FLEXIBLE COMPETENCIES OF STUDENTS**

**М**ежличностные, когнитивно-интеллектуальные компетенции в отличие от профессионально ориентированных не поддаются точному измерению, однако совершенствуются в процессе социального опыта и являются ведущими в критерии оценки успешности личности в сегодняшние дни. Система 4К, четыре ключевых навыка, получившие название Soft Skills (гибкие навыки): критическое мышление, координация, коммуникация и креативность по требованиям современных работодателей имеют тенденцию расширения такими качествами, как умение принимать решения, ответственность, саморазвитие, тайм-менеджмент, восприимчивость к инновациям, любознательность, мобильность и другие.

В статье обосновывается целесообразность применения метода проектов в гуманитарных курсах учебного процесса, как эффективного средства формирования гибких компетенций обучающихся в высшей школе.

Interpersonal, cognitive and intellectual competencies, unlike professionally oriented ones, cannot be accurately measured, but they are improved in social experience process and are leading criteria for evaluating a personality's success today. 4K system, four key skills, called Soft Skills (flexible skills): critical thinking, coordination, communication and creativity according to the requirements of modern employers tend to expand with qualities such as decision-making, responsibility, self-development, time management, receptivity to innovation, curiosity, mobility and others.

The article substantiates the expediency of the project method in social and humanitarian disciplines as a modern educational tool for the formation of students' flexible competencies in higher education.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** гибкие компетенции, проектные методы, социально-гуманитарные дисциплины, высшая школа.

**KEY WORDS:** flexible competencies, project methods, social and humanitarian disciplines, higher school.

**ВВЕДЕНИЕ.** Высшая школа, ориентированная на социальные потребности современного общества, все большее внимание отводит развитию «мягких навыков» обучающихся, которые являются инструментом успешности личности как в профессиональной, так и вне профессиональной деятельности индивида.

Как подчеркивают Ермаков Д.С., Амантай Ж.А., возникает необходимость развития в системе образования, наряду с предметными, специализированными (hard skills) знания-

ми и умениями, мягких (универсальных, метапредметных, гибких, ключевых, жизненных) навыков (soft skills) [3].

Высшая школа активно внедряет в образовательное пространство инновационные технологии и методы, применяемые в практике учебно-воспитательного процесса с целью удовлетворения социального заказа на формирование личности и подготовку специалиста, с учетом востребованных профессиональных и культурных запросов общества.

Современная классификация надпредметных навыков, как инструмент развития личности сегодняшних специалистов в образовательных учреждениях нашей страны представлена в основном известной моделью «4К», в состав которой включается «критическое мышление», как способ критически мыслить и анализировать факты, события, явления, а также видеть причинно-следственные связи; «креативность», как выражение творческих умений и способ нестандартно мыслить; «коммуникативные компетенции» — важный навык выстраивания делового и лично-ориентированного общения в разных ситуациях интеракции; «координация» — как аспект управления результативностью командной работы, развития лидерских качеств, и т. д. [1, 16]. Требования к знаниям изменились, впереди окажутся люди, которые умеют комбинировать знания из разных отраслей науки, заявил президент РФ В. В. Путин [6].

Одним из инновационных образовательных технологий на современном этапе является метод проектов, как наиболее продуктивный способ развития когнитивных и социальных компетенций обучающихся [5, 8, 12, 13]. В социально-гуманитарных курсах проектная форма работы развивает аналитическое, критическое мышление; формирует способность принимать решения и коммуникативные навыки; приобщает к любви к Малой родине, и т. д.

В условиях трансформации «учебного поведения» обучающихся, связанного с меняющимися психологическими и социальными личностными установками молодежи при усилении информационной нагрузки, именно проектный метод в образовании рассматривается многими учеными как наиболее эффективный.

**ЦЕЛЬ** статьи — рассмотреть практическую целесообразность использования проектных методов в учебном процессе, ориентированных на развитие «мягких» навыков студентов вуза.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.** В последнее время появилось достаточное количество исследований, связанных с апробацией проектного метода в образовательном и воспитательном процессе современной молодежи. Так, по мнению Мезенцевой М. Е., Поповой Н. В., проектный метод — это совокупность самостоятельных действий учащихся, координируемых преподавателем, направленных на реализацию практического результата и предполагающие развитие познавательных навыков учащихся, развитие его творческого потенциала и получение практико-ориентированного опыта [10]. Диденко Г. А., Степанова О. А. утверждают, что проектный метод — это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [2, с. 188]. В работах Е. С. Палат, проектный метод осмысливается как совокупность желаемых результатов, идей, гипотез для формирования творческого теоретического продукта; как синтез приемов, действий и процедур в определенной последовательности для решения поставленной задачи, лично значимой для обучающегося и оформленного в виде ожидаемого конечного продукта [14, с. 71]. В. С. Зайцев, говоря о проектной технологии в образовательном процессе, отмечает: «Продуктивность самостоятельной работы студента определяется не количеством заданий, а объемом и качеством приобретенных знаний» [4, с. 53].

Большое количество исследований относится к определению типовых классификаций проектов и процедурам его реализации. Например, Майкл Нолл выделяет линейную, целостную и универсальную модели в проектной образовательной деятельности, в зависимости от целей обучения [18]. Среди творческих, инновационных, исследовательских и др. типов проектов можно назвать такие классификации, как: классификация по резуль-

татам проекта, по характеру решаемой проблемы, степени сложности, масштабу, срокам реализации и т. д.

Востребованным бизнес-инструментом в современной производственной сфере является метод «управления проектами», где продуцируются проектные технологии. На современном этапе отмечается разнообразие проектных рабочих направлений в организациях. Они могут отличаться по сфере приложения, составу предметной области, масштабам, длительности, степени сложности, влиянию результатов и т. п.

Оптимальный выбор управленческого подхода к реализации определенного проекта подвигает специалистов к изучению особенностей, как самих проектов, так и тактик их реализации. Таким образом, обучающиеся, сталкивающиеся с проектной формой работы в высшей школе уже приобретают необходимые продуктивные для данного вида деятельности компетенции, более успешно справляются с этапами проекта и имеют более высокую результативность. Посредством освоения проектной формы работы в учебно-воспитательном процессе у обучающихся формируются навыки работы с тремя «П» — проблема, потребность, продукт, что является базой любого проекта.

Использование проектного метода в социально-гуманитарных дисциплинах является актуальным и эффективным средством развития как профессионально-ориентированных, так и гибких компетенций обучающихся. Как отмечают Калита С. П., Юркин И. Н., включение проектного метода в учебный процесс дает возможность придать этому процессу весомость личной значимости для студента, дать возможность ему самому справиться с возникшей проблемой, раскрыть собственный творческий потенциал, выявить свою креативность, проявить самостоятельность. Метод проекта способствует решению одной из главных педагогических задач — формировать социально значимые качества личности, универсальные учебные действия и общие компетенции, то есть умения, непосредственно связанные с опытом их применения в практической деятельности [7]. Наиболее распространенными видами классификаций проектов, используемых в социально-гуманитарных дисциплинах, являются: исследовательский проект, научно-исследовательский, творческий, практико-ориентированный, смешанный.

Для студентов вузов участие в разработке и реализации проектов является практикой формирования компетенций креативности, аналитического мышления и деятельности, результативной командной кооперации, средством мотивации в решении разнообразных проблем прикладного характера, а также развития личностно-субъективных характеристик [7, с. 23].

Для современного преподавателя вуза проектный метод является интегративным дидактическим средством, который позволяет студентам не только применять полученные знания и развивать навыки проектирования, но и формировать общекультурные умения: организационные, связанные с планированием и организацией собственного учебного процесса; когнитивные, связанные с восприятием, переработкой и усвоением информации, мыслительной деятельностью; умение осуществлять самооценку результатов собственной деятельности; коммуникативные, в том числе — умение четко излагать свои мысли, отвечать на вопросы, отстаивать свою позицию [15, с. 305].

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.** Преподаватели филиала Тюменского индустриального университета в г. Тобольске, с целью повышения эффективности образовательного процесса в практике преподавания дисциплин гуманитарного цикла, разрабатывают прикладные проекты, связанные с изучением проблем г. Тобольска: исследовательские проекты, социально-ориентированные, и т. д.

Проект студентов «Менделеев-парк» был отмечен на стратегической сессии «Капитаны бизнеса» и связан с разработкой развлекательно-познавательной инфраструктурой города. Проект «Цифровизация историко-культурного наследия г. Тобольска», посредством разработанной компьютерной игры, цифровых приложений направлен на приобщение молодежи

к изучению духовных, культурных основ г. Тобольска, что формирует чувство гордости за свою малую Родину, чувство патриотизма в целом. Сегодня важно помочь молодежи понять единство и многообразие исторического прошлого страны, его ценность для понимания и развития современной культурной и общественной жизни России [11].

В проектной команде работают несколько групп обучающихся, выполняющие определенные роли и ответственные за конкретную часть работы. Координаторами проекта является преподаватель.

С целью выявления эффективности применения проектного метода в социально-гуманитарных дисциплинах в образовательном процессе целесообразно использовать следующие тесты, как критерии сформированности компетенций: тест на критическое мышление Уотсона-Глейзера, тест Кинчера (умение делать логические умозаключения, умение оценивать последовательности умозаключений, умение анализировать и делать заключение о причинах явлений, умение анализировать и оценивать содержание текстов и т.д.); тест на мышление и креативность Дж. Брунера (предметное, символическое, знаковое, образное мышление и уровень креативности), где уровень креативности и базового типа мышления разбивается на три интервала: низкий уровень (от 0 до 5 баллов), средний уровень (от 6 до 9 баллов), высокий уровень (от 10 до 15 баллов); тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха). На выявление развитости компетенций принятия решений используются «ситуационные тесты на принятие решений (личный опросник)».

Участникам проекта предлагается пройти тесты на определение развитости ключевых компетенций на первых курсах и затем на третьем, четвертом курсах для определения динамики. Средний коэффициент роста составляет (см. таб. 1):

Таблица 1. Коэффициент роста компетенций (в %)

Критическое мышление	Креативность	Коммуникативность	Принятие решений	Работа в команде
≈ 38%	≈ 41%	≈43%	≈33%	≈43%

В результате реализации социально-гуманитарных проектов у студентов развиваются следующие компетенции и навыки:

1. В процессе организации командной работы развиваются коммуникативные компетенции.
2. Формируется ответственность за свои действия и тайм-менеджмент.
3. Развиваются когнитивные и творческие компетенции при решении узконаправленных и общих задач проекта.
4. Развивается мотивирование саморазвития и самоорганизации.
5. Формируется умение принимать решения.
6. Развивается навык достижения результата.
7. Формируются социально-ориентированные компетенции деятельности.

**ВЫВОДЫ.** Активное включение «проектного метода» в практику учебно-воспитательного процесса в образовательном пространстве высшей школы, безусловно, требует высокой квалификации преподавателей, применения различных подходов и инструментов реализации образовательных технологий. Успешность применения проектного метода в социально-гуманитарных дисциплинах позволяет выявить динамику развитости «гибких компетенций» обучающихся: креативность, аналитическое и критическое мышление, коммуникативность, умение принимать решения и т.д.

Наряду с использованием проектной технологии в прямом образовательном процессе инициирование проектов широкой социальной направленности формирует компетенции принятия решений, высокой ответственности, чувство патриотизма и любви к малой Родине.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брянская О.Л. Роль универсальных компетенций в формировании гибких навыков современного выпускника российского вуза // Педагогические науки. 2023. № 2 (120). С. 6–10.
2. Диденко Г.А., Степанова О.А. Опыт реализации метода проектов в вузе средствами облачных технологий // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 8. С. 187–191.
3. Ермаков Д.С. Модель мягких навыков. Современное образование и soft skills // Образовательная политика. 2021. № 4 (88). С. 42–51.
4. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 52–63.
5. Закирова Т.И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27080> (дата обращения: 19.12.2023).
6. Известия: Путин рассказал о качествах успешных людей будущего: [сайт]. URL: <https://iz.ru/661481/2017-10-21/putin-rasskazal-o-kachestvakh-uspeshnykh-liudei-budushchego> (дата обращения: 20.12.2023).
7. Калита С.П., Юркин И.Н. Проектный метод преподавания гуманитарных дисциплин как актуальная образовательная технология // Современное педагогическое образование. 2019. № 2. С. 4–9.
8. Коротких Ж.А., Кочешкова И.Ю. Использование технологии проектного обучения в курсе «Введение в теорию межкультурной коммуникации» в формировании универсальных компетенций студентов // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (51). С. 44–49.
9. Коньшунова А.Ю. К вопросу о классификации проектов в проектном управлении // Экономика и современный менеджмент: теория и практика. 2013. № 32. С. 171–178.
10. Мезенцева М.Е. Современные тенденции развития метода проектных технологий в школе и вузе // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 10, № 4. С. 56–68.
11. Николина В.В. Ценностно-целевые ориентиры воспитания патриотизма в контексте социокультурных трансформаций Российского общества // Нижегородское образование. 2021. № 2. С. 13–21.
12. Новикова А.А. Исследование влияния современных образовательных технологий на формирование когнитивной компетентности обучающихся // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 2. С. 57–77.
13. Пушкарев Ю.В., Пушкарева Е.А. Факторы, определяющие развитие когнитивных способностей в условиях цифровизации процессов образования: обзор текущих исследований // Science for Education Today. 2022. Т. 12, № 6. С. 111–136.
14. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат. — М.: Академия, 2005. — 272 с.
15. Тулаев Б.Р., Даминов О.О. Проектный метод в высшем образовании // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. 2018. № 4 (30). С. 27–29.
16. Удалова Р.И. Алгоритм педагогического сопровождения формирования гибких компетенций // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2022. № 3 (52). С. 152–158.
17. Kuregyan A.L. Soft skills as key competences for successful employability of graduate students // Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2022. Vol. 19. No. 4. P. 113–120.
18. Knoll M. Project Method. Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy, Publisher: Sage, Editors: D.C. Phillips. 2014. Pp. 665–669.

## REFERENCES

1. Bryanskaya O.L. *Roľ universalnih kompetentsii v formirovanii gibkih navikov sovremennogo vipusknika rossiiskogo vuza* [The role of universal competencies in a modern graduate's flexible skills formation in a Russian university]. Pedagogicheskie nauki, 2023. № 2. S. 6–10. (In Russian).
2. Didenko G.A., Stepanova O.A. *Opit realizatsii metoda projektov v vuze sredstvami oblachnih tehnologij* [Experience in method projects implementing at the university by means of cloud technologies]. Sovremennie naukoemkie tehnologii, 2018. № 8. S. 187–191. (In Russian).

3. Ermakov D.S. *Model myagkikh navikov. Sovremennoe obrazovanie i soft skills* [Soft skills model. Modern education and soft skills]. *Obrazovatel'naya politika*, 2021. № 4. S. 42–51. (In Russian).
4. Zaitsev V.S. *Metod proektov kak sovremennaya tehnologiya obuchenia: istori-ko-pedagogicheskii analiz* [The project method as a modern teaching technology: historical and pedagogical analysis]. *Vestnik Chelabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017. № 6. S. 52–63. (In Russian).
5. Zakirova T.I. *Proektnaya deyatel'nost' studentov kak metod formirovaniya kompetentsii studentov vuza* [Project activity of students as a method of forming the competencies of university students]. *Sovremennye problemi nauki i obrazovaniya*, 2017. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27080>. (data obrashheniya: 19.12.2023). (In Russian).
6. *Izvestia: Putin rasskazal o kachestvakh uspekhnykh ludei budushchego* [Putin spoke about the qualities of successful people of the future]. URL: <https://iz.ru/661481/2017-10-21/putin-rasskazal-o-kachestvakh-uspekhnykh-ludei-budushchego>. (data obrashheniya: 20.12.2023). (In Russian).
7. Kalita S.P., Yurkin I.N. *Proektnyy metod prepodavaniya gumanitarnykh disciplin kak aktual'naya obrazovatel'naya tehnologiya* [Project method of teaching humanities as an actual educational technology]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019. № 2. S. 4–9. (In Russian).
8. Korotkih Zh.A., Kocheshkova I.Yu. *Ispolzovanie tehnologii proektnogo obucheniya v kurse «Vvedenie v teoriyu mezhkulturnoy kommunikatsii»* [The use of project-based learning technology in the course «Introduction to the theory of intercultural communication» in the formation of student's universal competencies formation]. *Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2022. № 2. S. 44–49. (In Russian).
9. Konshunova A.Yu. *K voprosu o kvalifikatsii proektov v proektnom upravlenii* [On the issue of project classification in project management]. *Ekonomika i sovremenniy menedzhment: teoriya i praktika*, 2013. № 32. S. 171–178. (In Russian).
10. Mezentseva M.E. *Sovremennye tendentsii razvitiya metoda proektnykh tehnologii v shkole i vuze* [Current trends in the development of the design technology method in school and university]. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta*, 2019. № 4. S. 56–68. (In Russian).
11. Nikolina V.V. *Tsenostno-tselevye orientiry vospitaniya patriotizma v kontekste sotsio-kulturnykh transformatsii Rossiiskogo obshchestva* [Value-target guidelines for the education of patriotism in the context of socio-cultural transformations of Russian society]. *Nizhegorodskoe obrazovanie*, 2021. № 2. S. 13–21. (In Russian).
12. Novikova A.A. *Issledovanie vliyaniya sovremennykh obrazovatel'nykh tehnologii na formirovaniye kognitivnoy kompetentnosti obuchayushchysya* [The study of the influence of modern educational technologies on the formation of cognitive competence of students]. *Science for Education Today*, 2023. № 2. S. 57–77. (In Russian).
13. Pushkarev Yu.V., Pushkareva E.A. *Faktori, opredelyayushie razvitiye kognitivnykh sposobnostey v usloviyakh tsifrovizatsii protsessov obrazovaniya: obzor tekushih issledovaniy* [Factors determining the cognitive abilities development in the conditions of educational processes digitalization: a review of current research]. *Science for Education Today*, 2022. № 6. S. 111–136. (In Russian).
14. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technologies in the education system]. M. Akademia, 2005. 272 s. (In Russian).
15. Tulaev B.R., Daminov O.O. *Proektnyy metod v visshem obrazovanii* [Project method in higher education]. *Vostochnoeyropejskie Czasopismo Naukowe*, 2018. № 2–4. S. 27–29. (In Russian).
16. Udalova R.I. *Algoritm pedagogicheskogo soprovozhdeniya formirovaniya gibkikh kompetentsii* [The algorithm of pedagogical support for the formation of flexible competencies]. *Vestnik Sankt-peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kultury*, 2022. № 3. S. 152–158. (In Russian).
17. Kuregyan A.L. *Soft skills as key competences for successful employability of graduate students*. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2022. № 4. S. 113–120. (In English).
18. Knoll M. *Project Method. Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy, Publisher Sage, Editors: D.C. Phillips*. 2014. S. 665–669. (In English).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.011

УДК 378.147:373.1

ББК 74.489.0

А.В. ПЕРЕВОЗНЫЙ

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ  
ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ:  
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

A.V. PEREVOZNY

**PREPARATION OF PROSPECTIVE TEACHERS  
FOR FORMATION FUNCTIONAL LITERACY  
OF SCHOOLCHILDREN: CONTENT ASPECT**

**П**роблема формирования функциональной грамотности школьников вышла на передний план в последние годы, что нашло свое отражение в документах, определяющих функционирование среднего общего образования. Ее решение невозможно без квалифицированного педагогического руководства, которое может быть получено при специальной подготовке учителей. Цель исследования состоит в том, чтобы представить содержание подготовки будущих педагогов в интересующем нас направлении в виде компетенций, овладение которыми позволит обеспечить совокупное формирование у школьников различных видов функциональной грамотности. Для ее достижения были применены следующие методы исследования: анализ научной литературы и ее обобщение, наблюдение за образовательным процессом, беседа. В результате исследования выделены три группы компетенций, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности, включая формирование функциональной грамотности школьников; показано, что на материале одного и того же предмета могут формироваться разные ее виды, и это требует от учителя соответствующей квалификации; на примере общепедагогических дисциплин раскрыто, какие изменения в их содержании следовало бы произвести, чтобы подготовить будущего учителя к формированию функциональной грамотности школьников.

The problem of the formation of functional literacy of schoolchildren has come to the fore in recent years, which is reflected in the documents that determine the functioning of secondary general education. Its solution is impossible without qualified pedagogical guidance, which can be obtained due to the appropriate training of teachers. The purpose of the study is to present the content of training of prospective teachers for formation functional literacy of pupils in the form of competencies, the mastery of which will ensure the cumulative formation of various types of functional literacy among schoolchildren. To achieve it, the following research methods were applied: analysis of the scientific literature and its generalization, observation of the educational process, conversation. As a result of the study, three groups of competencies were identified that the teacher needs to carry out professional activities, including the formation of functional literacy of schoolchildren; it is shown that different types of functional literacy can be formed on the material of the same subject, and this requires the teacher to be appropriately qualified; on the example of general pedagogical disciplines, it is revealed what changes in their content should be made in order to prepare the prospective teacher for the formation of functional literacy of schoolchildren.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** высшее педагогическое образование, функциональная грамотность школьников, содержание подготовки будущих учителей, содержание среднего общего образования, компетентностный подход.

**KEY WORDS:** higher pedagogical education, functional literacy of schoolchildren, content of training of prospective teachers, content of secondary general education, competence approach.

**ВВЕДЕНИЕ.** В настоящее время особую значимость приобрела проблема формирования у школьников функциональной грамотности. Важно, чтобы школьник не только воспроизводил знания, но и применял их на уровне, «который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [2, с. 342]. Это соответствует потребностям человека, живущего в динамичном мире, который требует высокого уровня компетентности в разных сферах. Владение функциональной грамотностью обеспечивает комфортные условия для адаптации и развития в современном обществе, является предпосылкой к освоению базовой культуры личности.

Нельзя утверждать, что формирование функциональной грамотности совсем не осуществлялось ранее, однако эта работа была лишена систематичности и последовательности, проводилась время от времени и носила субъективный характер. На современном этапе ей следует придать целенаправленность. В связи с этим актуализируется проблема подготовки будущих учителей к формированию функциональной грамотности школьников.

Но, как отмечается, чаще всего в научных работах поднимается вопрос формирования функциональной грамотности школьников, и, «к сожалению, в стороне остается один из важнейших вопросов — как подготовить педагога к решению данных профессиональных задач на этапе обучения в вузе?» [13, с. 85]. Действительно, эта тема рассматривается гораздо реже, однако необходимо констатировать повышение исследовательского интереса к ней в последние годы, что находит свое отражение на страницах педагогической печати.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.** Признавая актуальность проблемы, исследователи рассматривают пути подготовки будущих учителей к формированию функциональной грамотности различных видов. Как показывает анализ, наибольшее внимание уделено различным аспектам проблемы подготовки к формированию ключевых видов функциональной грамотности (читательской, математической, естественно-научной). В то же время отмечается особая важность формирования у школьников универсальных видов функциональной грамотности и раскрываются трудности, возникающие у учителей в связи с этим.

Группой исследователей на основе анализа проведенных научных изысканий и педагогического опыта выделены условия, которые предположительно обеспечат успешность подготовки будущих учителей к формированию функциональной грамотности школьников. Одно из этих условий — «особый характер включенности студентов в образовательный процесс с учетом личной заинтересованности студента, организации группового взаимодействия, участия студентов в практико-ориентированных занятиях с обязательной фиксацией достигнутых результатов» [12, с. 66].

В ряде исследований рассматривается вопрос о содержании подготовки будущих учителей к формированию функциональной грамотности школьников. Так, учителям физики рекомендуется «обращение к опыту прошлого, к педагогическому наследию выдающихся представителей педагогической науки и практики» [10, с. 219]. В другом исследовании обосновывается необходимость включения «в содержание методической подготовки будущего учителя математики специальных действий, лежащих в основе этапов формализации ситуации, представленной на естественном языке, и интерпретации полученных результатов в ходе решения практико-ориентированных задач, с целью формирования математической грамотности учащихся» [3, с. 1020].

Авторы исследования, посвященного подготовке будущих учителей к формированию у школьников способности к личностному самоопределению, считают целесообразным включить в содержание учебных программ знания о способах формирования, в частности, «следующих учебных действий: осуществление обоснованного нравственного выбора с опорой на этические нормы; нахождение противоречия в рассматриваемых фактах, данных

и наблюдениях на основе предложенного педагогом алгоритма; распознавание достоверной и недостоверной информации» [14, с. 168].

В одной из статей, посвященной финансовой грамотности, предлагается обновить тематику курсовых и выпускных работ, исследовательских проектов, заданий по педагогической практике, включить новые темы в дисциплины, частности, в курс «Методика воспитательной работы» [4]. В другой работе с целью подготовки к формированию финансовой грамотности школьников будущих учителей математики рекомендовано обучать компетенциям, обеспечивающим подбор и включение в образовательный процесс соответствующего материала, а также технологиям, позволяющим организовать его успешное усвоение [1].

Для эффективной подготовки будущих учителей физики к формированию естественно-научной грамотности учащихся предложено включить в содержание педагогического образования учебные дисциплины, способствующие развитию у студентов опыта исследовательской деятельности, а также обеспечивающие усвоение современных методик и технологий обучения предмету [7]. С целью овладения будущими учителями начальных классов компетенциями по формированию функциональной грамотности школьников также рекомендуется включить в содержание обучения на выпускном курсе специальную дисциплину по выбору [5].

Немаловажное значение придается содержанию контрольных мероприятий, обеспечивающих оценку методических компетенций будущих педагогов по формированию функциональной грамотности школьников. Так, в одном из исследований предлагается включить это направление контроля в структуру демонстрационного экзамена. Авторы рассчитывают на то, что «в процессе подготовки к данным элементам экзамена у будущих педагогов, возможно, появится стремление к поиску уникальных решений формирования читательской грамотности школьников, которое поможет повысить личные показатели в профессиональной подготовке» [6, с. 84].

В завершение анализа научной литературы, посвященной теме нашего исследования, отметим, что в Профессиональном стандарте «Педагог начального общего, основного общего, среднего общего образования» отсутствует прямое упоминание о необходимости формировать у школьников функциональную грамотность [11]. Анализ действующих ФГОС высшего образования («Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)») показывает, что среди универсальных и общепрофессиональных компетенций, которые должны быть установлены программой бакалавриата в качестве требований к результатам ее освоения, прямое упоминание о способности будущего педагога формировать функциональную грамотность школьников также отсутствует [8, 9]. Вместе с тем следует отметить, что универсальные компетенции, которые должны быть сформированы у выпускников в результате освоения программы бакалавриата, во многом воспроизводят гибкие навыки. Если они будут сформированы у педагога, то можно предположить, что при наличии соответствующей установки он станет работать над их освоением учащимися, способствуя развитию у них функциональной грамотности.

**ЦЕЛЬ** нашего исследования заключается в том, чтобы раскрыть особенности содержания подготовки будущих педагогов в интересующем нас направлении в виде компетенций, овладение которыми позволит обеспечить совокупное формирование у школьников различных видов функциональной грамотности. Для ее достижения были применены следующие **методы**: анализ научной литературы и ее обобщение, наблюдение за образовательным процессом, беседа.

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.** Изучение психологии, педагогики, частных методик способствует формированию у студентов компетенций, непосредственно связанных с осуществлением образовательного процесса. Они напрямую определяют то, как педагог будет выполнять свои профессиональные обязанности, в том числе и в связи с формированием функциональной грамотности школьников.

Исходя из вышеизложенного, выделим три группы компетенций, которыми должен овладеть будущий педагог, чтобы осуществлять педагогическую деятельность: психологические, общепедагогические, частнометодические. Подбор перечня компетенций для всех групп может быть произведен на основе культурологической модели содержания образования (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), состоящей из когнитивного, операционального и аксиологического компонентов. Когнитивный компонент включает в себя знания по педагогике, психологии, частным методикам, операциональный — умения и навыки, обеспечивающие применение знаний, аксиологический — эмоционально-ценностное отношение к различным аспектам действительности, включая образование.

Психологические компетенции отражают теоретико-практическую и аксиологическую готовность педагога к созданию благоприятных условий, способствующих эффективному осуществлению образовательного процесса. Среди психологических компетенций, непосредственно связанных с обучением функциональной грамотности школьников, отметим следующие: владение совокупностью знаний о ее универсальных составляющих: критическом мышлении, креативности, коммуникации, кооперации, эмоциональном и социальном интеллекте и т.д., а также путях их формирования; способность поддерживать внутреннюю мотивацию и готовность учащихся к усвоению функциональной грамотности.

Общепедагогические компетенции отражают теоретико-практическую и аксиологическую готовность педагога к методологическому обоснованию, проектированию, прогнозированию, осуществлению и рефлексии образовательного процесса, обеспечивающего развитие функциональной грамотности школьников. Этому будет способствовать, в частности, владение совокупностью общепедагогических знаний, а также умениями конструировать содержание, использовать методы, приемы, формы и средства обучения и воспитания для достижения поставленных целей, понимание общественной и личной значимости выпуска из учреждения среднего общего образования функционально грамотного гражданина.

Частнометодические компетенции определяют теоретико-практическую и аксиологическую готовность педагога к формированию функциональной грамотности средствами определенной учебной дисциплины в конкретных условиях и обстоятельствах. Для этого ему необходимо владеть совокупностью знаний по методике, современными концепциями преподавания специальных дисциплин, применять при составлении учебных задач меж— и метадисциплинарный материал, вовлекать школьников в исследовательскую работу, проектную деятельность, своим собственным отношением к преподаваемым дисциплинам стимулировать потребность заниматься ими.

Реализация задачи по подготовке студентов к формированию функциональной грамотности школьников диктует необходимость в некоторой трансформации содержания высшего педагогического образования. Рассмотрим это на примере общепедагогических дисциплин. В процессе их изучения у обучающихся развиваются одноименные компетенции, о которых шла речь выше.

Работа по формированию у студентов общепедагогических компетенций может осуществляться по схеме, соответствующей годам обучения в бакалавриате: информирование о функциональной грамотности как о цели и результате образования в современной школе; ознакомление с видами функциональной грамотности и рассмотрение путей их становления и развития; разбор структуры, составление и решение контекстных задач (по направлениям подготовки) с обоснованием их включения в то или иное звено дидактического цикла.

Начатая в бакалавриате подготовка будущих учителей к формированию функциональной грамотности школьников продолжается в магистратуре. На этом этапе создаются более благоприятные условия для восприятия предлагаемого содержания, поскольку у всех обучающихся имеется, пусть и небольшой, но собственный педагогический опыт, полученный при прохождении производственных педагогических практик. К тому же, как выяснилось в ходе бесед, проведенных в рамках данного исследования, часть магистрантов работает

по специальности. Благодаря этому обстоятельству предлагаемый материал встречает у них больший отклик и понимание.

С учетом того, что видов функциональной грамотности достаточно много, в бакалавриате не всегда удастся обучить формированию каждого из них на компетентностном уровне. Наблюдение показывает, что студенты могут уметь создавать задачи, обеспечивающие формирование функциональной грамотности на материале специальных дисциплин, и не обладать компетенциями по конструированию обучающих ситуаций, способствующих развитию тех ее видов, которые имеют надпредметный характер.

Учитывая это, во все общепедагогические курсы магистратуры целесообразно включить материал, обеспечивающий подготовку будущих учителей к формированию функциональной грамотности, сделав акцент на тех ее видах, которые выходят за пределы предметного содержания. Это отразит специфику обучения в магистратуре, которая заключается в отсутствии факультетского разделения, наличии в группах студентов, получивших в бакалавриате разные специальности.

Разделение функциональной грамотности по видам не означает, что каждый из них формируется автономно от другого. Поэтому подготовка будущих учителей к их совокупному формированию у школьников в полной мере соответствует задачам, стоящим перед средним общим образованием. Ключевые виды функциональной грамотности (естественно-научная, математическая, читательская) формируются у школьников при изучении соответствующих учебных дисциплин. При этом имеется в виду, что читательская грамотность (способность понимать текст, выделять главную мысль, делать выводы, руководствоваться ими в своем поведении и деятельности) является необходимым условием для формирования остальных видов функциональной грамотности.

В процессе преподавания всех учебных предметов, включая вышеупомянутые, формируются не только титульные виды функциональной грамотности, но также и универсальные. Рассмотрим это на примере естественно-научных дисциплин.

Содержание естественно-научного образования способствует развитию глобальных компетенций, связанных с осмыслением таких проблем, как: изменение климата, недостаток питьевой воды, загрязнение воздуха и Мирового океана, дефицит продовольствия и источников энергии. Это значит, что будущих педагогов следует готовить к рассмотрению всех этих вопросов. Кроме того, они должны уметь формировать у учащихся навыки в области безопасности жизнедеятельности, связанные, в том числе, с оказанием первой медицинской помощи, правильным поведением в неблагоприятных погодных условиях, при возникновении техногенных катастроф. Учителя физики имеют возможность формировать компетентности в области электро- и пожаробезопасности. Педагогу надо быть готовым в процессе преподавания географии зарубежных стран, когда поднимаются вопросы экономического развития, жизнеустройства, народонаселения, решать задачи поликультурного образования. На материале биологии возникает возможность воспитывать у учащихся потребность вести образ жизни, позволяющий сохранять психологическое и физическое здоровье в течение многих десятилетий. И такой возможностью важно воспользоваться, обеспечив квалифицированное педагогическое сопровождение.

Универсальные виды функциональной грамотности также могут формироваться содержанием некоторых учебных дисциплин. Так, например, для формирования эмоционального интеллекта больше подходят такие учебные дисциплины, как литература, изобразительное искусство, музыка, однако, как показывают наблюдения за образовательным процессом, учителя могут внести вклад в формирование эмоционального интеллекта еще и опосредованно, а именно применяемым стилем педагогического общения. Это значит, что будущих педагогов следует обучать отбирать стили педагогического общения, которые окажутся наиболее оптимальными в складывающейся ситуации. То, как именно педагог воспринимает и решает проблемы учащихся, вызывает у них отклик, положительный или отрицательный,

что впоследствии может отразиться на формировании их собственной модели поведения в разных сферах деятельности, включая профессиональную.

Для становления социального интеллекта наиболее подходящими являются обществоведческие дисциплины, а также литература. В процессе их изучения создаются условия для осознания личностью национальной идентичности, формирования гражданственности и патриотизма. Содержательный потенциал этих дисциплин будет усилен, если применять интерактивные методы и формы обучения. Как показывают беседы с заказчиками кадров, для успешного решения стоящих перед средним общим образованием задач студентов — будущих педагогов следует учить организовывать групповое и парное взаимодействие школьников при решении обучающих задач, формировать у них умения слушать и слышать, корректно парировать, делать выводы с учетом мнения партнеров.

Для решения задач, связанных с формированием функциональной грамотности, у будущих учителей-предметников следует формировать широкий взгляд на свою образовательную область, способность выходить за пределы узко-предметного преподавания. Это лишним раз подчеркивает необходимость усиления теоретико-прикладной направленности содержания образования, его междисциплинарного потенциала. Решение задачи по формированию функциональной грамотности мотивирует педагога на создание авторской концепции преподавания своих учебных дисциплин. Начало этой работе вполне может быть положено во время обучения в университете, когда студенты имеют возможность приобщиться к различным идеям, участвовать в мероприятиях, способствующих приращению опыта, выработке точки зрения по актуальным вопросам, отражающим состояние современной теории и практики.

**ВЫВОДЫ.** Представленный материал показывает, что при изучении одних и тех же дисциплин могут формироваться разнообразные виды функциональной грамотности. В связи с этим содержание подготовки будущих педагогов в выбранном направлении предлагается определять с опорой на потребности школьной образовательной практики, а именно того обстоятельства, что учитель должен уметь формировать не только титульные, соответствующие названию преподаваемой дисциплины виды функциональной грамотности, но и те, что относятся к разряду универсальных, имеющих метапредметный характер. Чтобы повысить их готовность к работе по комплексному, в условиях взаимного подкрепления формированию функциональной грамотности школьников, потребуется включить в содержание обучения будущих педагогов соответствующие компетенции, в том числе и те, о которых речь шла в начале статьи. Актуальность проведенного изыскания определяется планируемыми результатами такой работы. Предполагается подготовить педагога, способного обучать решению разнообразных контекстных задач современных школьников, что повысит их адаптационные возможности, создаст условия для гармоничного развития в обществе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Т.И., Высокок М.И. Подготовка студентов к деятельности по формированию финансовой грамотности школьников при обучении математике // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-2. С. 14-17.
2. Азимов Э.Г. А.Н Шукин. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
3. Бычков А.В. Содержательные основы подготовки будущего учителя математики к формированию математической грамотности учащихся основной школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Том 6. Выпуск 6. С. 1020-1026.
4. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Развитие у будущих педагогов компетенций в формировании финансовой грамотности школьников // Гаудеамус. 2022. Т. 21. № 4. С. 105-112.
5. Жданова Н.М. Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию естественнонаучной грамотности учащихся на уроках окружающего мира // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 1. С. 42-45.

6. Лукшин А.П., Жданович Ю.Е. Демонстрационный экзамен как инструмент оценки методических компетенций будущих педагогов в процессе формирования читательской грамотности у школьников // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2023. № 4 (121). С. 79–86.
7. Низамова Э.И., Шигапова Э.Д., Хисамова А.Р. Развитие профессиональных компетенций учителя физики в области формирования естественнонаучной грамотности обучающихся // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сб. науч. тр. V Междунар. форума по пед. образованию, 29.05.2019–31.05.2019. Ч. 2. Казань: ПФУ, 2019. С. 31–35.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (с изменениями и дополнениями): Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 122. URL: [https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Вак/440302\\_В\\_3\\_15062021.pdf](https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Вак/440302_В_3_15062021.pdf) (дата обращения: 20.09.2024).
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (с изменениями и дополнениями): Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 125. URL: [https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Вак/440305\\_В\\_3\\_15062021.pdf](https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Вак/440305_В_3_15062021.pdf) (дата обращения: 20.09.2024).
10. Петрушкина Т.А., Хрисанова Е.Г. Подготовка будущих учителей физики к формированию естественнонаучной компетентности школьников с использованием этнопедагогического наследия Г.Н. Волкова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2022. № 2 (115). С. 219–225.
11. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 № 544н. URL: [https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT\\_ID=56367](https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=56367) (дата обращения: 21.09.2024).
12. Рутковская Е.Л., Половникова А.В., Сорокин А.А. Формирование функциональной грамотности будущего педагога как элемент его профессионального становления // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1. № 1 (97). С. 62–76.
13. Филиппова А.Р. Готовность будущих педагогов к формированию читательской грамотности как результат образовательной деятельности вуза // Казанский педагогический журнал № 1. 2022. С. 84–90.
14. Шитякова Н.П., Верховых И.В., Забродина И.В., Гольцева Ю.В. Подготовка будущих педагогов к формированию личностного самоопределения обучающихся в условиях виртуальной социализирующей среды // Перспективы науки и образования. 2022. № 3 (57). С. 160–173.

#### References

1. Avdeeva T.I., Vysokos M.I. *Podgotovka studentov k deiatel'nosti po formirovaniu finansovoi gramotnosti shkol'nikov pri obuchenii matematike* [Preparation of students for activities on the formation of financial literacy pupils at the teaching mathematics] // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia. 2022. № 77-2. S. 14–17. (In Russian).
2. Azimov E.G. A.N. Shchukin. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika obucheniiazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language learning)]. М.: IKAR, 2009. 448 s. (In Russian).
3. Bychkov A.V. *Soderzhatel'nye osnovy podgotovki budushchego uchitelia matematiki k formirovaniu matematicheskoi gramotnosti uchashchikhsia osnovnoi shkoly* [Substantive Foundations of Future Mathematics Teachers' Training for Mathematical Literacy Formation in Primary School Students] // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2021. Tom 6. Vypusk 6. S. 1020–1026. (In Russian).
4. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. *Razvitie u budushchikh pedagogov kompetentsii v formirovanii finansovoi gramotnosti shkol'nikov* [Development of future teachers' competencies in formation of financial literacy among schoolchildren] // Gaudeamus. 2022. T. 21. № 4. С. 105–112. (In Russian).

5. Zhdanova N.M. *Podgotovka budushchikh uchitelei nachal'nykh klassov k formirovaniu estestvennonauchnoi gramotnosti uchashchikhsia na urokakh okru-zhaiushchego mira* [Future primary school teachers' preparation for the formation of students' natural science literacy in Science classes] // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 1. S. 42–45. (In Russian).
6. Lukshin A.P., Zhdanovich Iu.E. *Demonstratsionnyi ekzamen kak instrument otsenki metodicheskikh kompetentsii budushchikh pedagogov v protsesse formirovaniia chitate'skoi gramotnosti u shkol'nikov* [Demonstration exam as a tool for assessment of methodological competencies of future teachers in the process of formation of reading literacy at schoolchildren] // Vestnik ChGPU im. I. Ia. Iakovleva. 2023. № 4 (121). S. 79–86. (In Russian).
7. Nizamova E.I., Shigapova E.D., Khisamova A.R. *Razvitie professional'nykh kompetentsii uchitelia fiziki v oblasti formirovaniia estestvennonauchnoi gramotnosti obuchaiushchikhsia* [Development of professional competencies of the physics teacher in the formation of natural-scientific literacy of teachers] // Razvitie professional'nykh kompetentsii uchitelia: osnovnye problemy i tsennosti: sb. nauch. tr. V Mezhdunar. foruma po ped. obrazovaniu, 29.05.2019–31.05.2019. Ch. 2. Kazan': PFU Publ., 2019. S. 31–35. (In Russian).
8. *Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniia — bakalavriat po napravleniiu podgotovki 44.03.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (s izmeneniami i dopolneniami)* [On the approval of the federal state educational standard of higher education — undergraduate in the direction of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education (as amended and supplemented)]: prikaz Ministerstva obrazovaniia i nauki RF ot 22 fevralia 2018 g. N 122. URL: [https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_15062021.pdf) (data obrashcheniia: 20.09.2024). (In Russian).
9. *Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniia — bakalavriat po napravleniiu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumia profiliami podgotovki) (s izmeneniami i dopolneniami)* [On approval of the federal state educational standard of higher education — undergraduate in the direction of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) (as amended and supplemented)]: prikaz Ministerstva obrazovaniia i nauki RF ot 22 fevralia 2018 g. N 125. URL: [https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf) (data obrashcheniia: 20.09.2024). (In Russian).
10. Petrushkina T.A., Khrisanova E.G. *Podgotovka budushchikh uchitelei fiziki k formirovaniu estestvennonauchnoi kompetentnosti shkol'nikov s ispol'zovaniem etnopedagogicheskogo naslediiia G.N. Volkova* [Training of physics teachers-to-be for the formation of natural science competence at schoolchildren by using G.N. Volkov's ethnopedagogical heritage] // Vestnik ChGPU im. I.Ia. Iakovleva. 2022. № 2 (115). S. 219–225. (In Russian).
11. *Professional'nyi standart Pedagog (pedagogicheskaiia deiatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniia) (vospitatel', uchitel')* [Professional standard Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)]: utverzhen prikazom Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 18 oktiabria 2013 № 544 n. URL: [https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT\\_ID=56367](https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=56367) (data obrashcheniia: 21.09.2024). (In Russian).
12. Rutkovskaia E.L., Polovnikova A.V., Sorokin A.A. *Formirovanie funktsional'noi gramotnosti budushchego pedagoga kak element ego professio-nal'nogo stanovleniia* [Formation of the functional literacy of the teacher as an element of his professional development] // Otechestvennaia i zarubezhnaia pedagogika. 2024. T. 1, № 1 (97). S. 62–76. (In Russian).
13. Filippova A.R. *Gotovnost' budushchikh pedagogov k formirovaniu chitate'skoi gramotnosti kak rezul'tat obrazovatel'noi deiatel'nosti vuza* [The readiness of future teachers to form reader's literacy as a result of the educational activity of the university] // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. № 1. 2022. S. 84–90. (In Russian).
14. Shitiakova N.P., Verkhovykh I.V., Zabrodina I.V., Gol'tseva Iu.V. *Podgotovka budushchikh pedagogov k formirovaniu lichnostnogo samoopredeleniia obuchaiushchikhsia v usloviakh virtual'noi sotsializiruiushchei sredy* [Preparation of future teachers for the formation of personal self-determination of students in a virtual socializing environment] // Perspektivy nauki i obrazovaniia. 2022. № 3 (57). S. 160–173. (In Russian).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.012

УДК 378.14:001.891

ББК 74.480.278

М.В. ПЕРЕСТОРОНИНА, Т.Н. ПЕДАН  
ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ НАУЧНО-  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ  
СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

M.V. PERESTORONINA, T.N. PEDAN  
TECHNOLOGY OF INDIVIDUAL SUPPORT  
OF RESEARCH WORK OF A MEDICAL  
UNIVERSITY STUDENT

**В** статье описана проблематика педагогической технологии сопровождения в медицинском вузе. Показана высокая потребность в формировании научно-исследовательских компетенций у студентов медицинских вузов. Также отражены проблемы индивидуализации подхода в обучении и принципиальная значимость данного подхода.

Цель — создание технологии индивидуального сопровождения научно-исследовательской работы студента и проверка ее эффективности при работе в тематике клинической патофизиологии.

Исследование было проведено в два этапа. На первом этапе при помощи специально разработанного опросника была проведена оценка осведомленности студентов медицинского вуза в области научно-исследовательской деятельности, а также была оценена потребность в разработке специальной технологии сопровождения. На втором — сформирована поэтапно сама технология индивидуального сопровождения, а также проведена оценка эффективности данной технологии на примере работы с конкретными обучающимися.

Описаны конкретные этапы и основные блоки работы по разработанной технологии, а также приведены конкретные примеры работы по данной технологии в практике обучения. Новизна заключается в авторской методике оценки осведомленности обучающихся в медицинском вузе, а также в практической реализации технологии индивидуального сопровождения применительно к студентам медицинского вуза. Приведены результаты проведенной работы как в виде анализа соответствующего опросника, так и в виде конкретных достижений обученных студентов.

The article describes the problems of pedagogical support technology in a medical university. A high need for the development of research competencies among students of medical universities has been shown. The problems of individualizing the approach to teaching and the fundamental importance of this approach are also reflected.

Target — creating a technology for individual support of student research work and testing its effectiveness when working in the field of clinical pathophysiology. Material and methods. The study was carried out in two stages. At the first stage, using a specially developed questionnaire, the awareness of medical university students in the field of research activities was assessed, and the need for the development of special support technology was assessed. At the second stage, the technology of individual support itself was formed step by step, and the effectiveness of this technology was assessed using the example of working with specific students.

Specific stages and main blocks of work using the developed technology are described, as well as specific examples of work using this technology in teaching practice are given. The novelty lies in the author's methodology for assessing the awareness of students at a medical university, as well as in the practical implementation of the technology of individual support in relation to

students of a medical university. The results of the work carried out are presented both in the form of an analysis of the corresponding questionnaire and in the form of specific achievements of trained students.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА.** Педагогическая технология; сопровождение обучения; индивидуально-личностный подход; высшее медицинское образование; оценка эффективности образовательных технологий.

**KEY WORDS.** Pedagogical technology; training support; individual-personal approach; higher medical education; assessing the effectiveness of educational technologies.

**ВВЕДЕНИЕ.** Обучение студентов в медицинском ВУЗе включает не только освоение требуемых знаний и навыков врачебной деятельности, но и формирование знаний и умений проводить научно-исследовательскую работу. Тем более, что формирование данных компетенций необходимо исходя из требований образовательных программ врачебных специальностей. Навык научно-исследовательской деятельности (НИД) не только расширяет кругозор студентов, активизирует процессы мышления, анализа и синтеза, но и является основой для формирования будущего исследователя в сфере медицины, будущих педагогических кадров университета [1].

Значимость сопровождения для научно-исследовательской работы студентов (НИРС):

- Исследовательская деятельность относится к сложному и высокоинтеллектуальному виду деятельности, предъявляет особые требования к способностям студента.
- Учебная исследовательская работа студента включена в обязательную программу ряда дисциплин, но представляет собой лишь часть исследования, не всегда давая студенту полное представление о полноценном исследовании как таковом.
- Если студент заинтересован в более подробном изучении НИД, требуется индивидуальная работа, что предполагает индивидуально-личностный подход и индивидуальную схему работы.
- Четкая структура сопровождения в определенной степени обуславливает успех НИД и дает положительный результат [4; 5].

Положительный результат НИД имеет ряд следствий:

- Дополнительно мотивирует студента на дальнейшую деятельность и в рамках НИРС, и в дальнейшей карьерной деятельности.
- Формирует сильную кадровую базу для кафедр университета.
- Является фактором привлечения новых студентов для участия в НИД [2; 6].

Педагогическая технология — это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. Технология обуславливает достижение результатов гарантированно (по акад. В.М. Монахову) [11]. Можно сформулировать следующее определение. Технология индивидуального сопровождения НИРС — это поэтапная деятельность преподавателя по формированию у обучающегося соответствующих компетенций, необходимых для проведения научно-исследовательской работы. Технологизация — это многоуровневый и многоэтапный процесс целеполагания. Целеполагание — это система (или последовательность) микроцелей, которые преподаватель определяет сам [2; 3; 11].

Еще одна сторона технологии — эмоционально-ценностная, которая включает в себя отношение человека к осуществляемой им деятельности (с экологической, этической, эстетической, экономической и иных сторон) [3]. В конкретно нашем случае — технологии индивидуального сопровождения НИРС — работа с каждым отдельным студентом предполагает индивидуальный подход, в этом и есть плюс, так как позволяет корректировать работу под потребности и особенности каждого обучающегося [8]. При этом затрагивается и личностный момент, результаты исследований нередко представляются на различных конференциях, где встречаются сходные по интересам обучающиеся, это уже их взаимно

стимулирует и помогает в самоопределении. В сознании студента вырисовывается: существует такая общность студентов, совокупность единомышленников, которые интересуются наукой. Если студенту удастся занять призовое место в конкурсе работ — это еще больше мотивирует обучающегося на дальнейшую работу и помогает в самооценке [8; 10]. Тем не менее, самой важной перспективой в индивидуальном сопровождении научной работы студента, это субъектно-ориентированный подход, когда студент из обучающегося постепенно становится сотрудником [12; 14]. Главной проблематикой создания подобной технологии является потребность в формировании целостного представления студента о НИД и научении его максимально самостоятельно справляться с подобного рода задачами. Соответственно, **ЦЕЛЬЮ** данного педагогического исследования стало: разработать технологию индивидуального сопровождения научно-исследовательской работы студента [13].

**МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ.** Исходя из необходимости формирования профессиональных компетенций студентов и предположения, что технологичная деятельность преподавателя в соответствии с такими этапами, как: мотивационно-целевой, организационный, содержательно-деятельностный и рефлексивно-оценочный обеспечит динамику развития научно-исследовательских навыков студентов, возникла потребность в разработке технологии индивидуального сопровождения НИРС [4; 5].

В первой части исследования была проведена оценка осведомленности студентов в области исследовательской деятельности, их мотивационный потенциал. Для проведения данной оценки был разработан специальный опросник, позволяющий оценить знания студентов в области научно-исследовательской деятельности, степень вовлеченности студентов в научную деятельность, сложности реализации данной деятельности для студентов, а также возможный их мотивационный потенциал [2; 6; 7]. Результаты данного исследования представлены в предыдущей публикации [13].

Второй частью — было создание и обоснование технологии индивидуального сопровождения исследовательской деятельности студента. Также была проведена проверка эффективности технологии опытно-экспериментальным путем.

Методы психолого-педагогического исследования: теоретические методы (анализ педагогической и психологической литературы, абстрагирование, синтез, сравнение, обобщение); эмпирические и практические: наблюдение, опросные методы, проектирование, анализ продуктов деятельности.

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.** При проведении оценки осведомленности студентов в области научно-исследовательской работы (первая часть) были опрошены по специально разработанной анкете 49 студентов третьего курса Омского государственного медицинского университета [13]. В результате было выявлено, что НИД оценивается студентами как высоко значимая для медицины деятельность и многие студенты медицинского вуза заинтересованы в реализации научно-исследовательских компетенций. Однако у них отсутствует четко сформированное представление о научно-исследовательской работе, ее этапах, а главное, связи с практической деятельностью. Так же в результате исследования был выявлен ряд сложностей при овладении данной компетенцией [13].

Разработанная технология имеет следующие этапы:

Этап 1. Мотивационно-целевой.

Этап 2. Организационный.

Этап 3. Содержательно-деятельностный.

Этап 4. Рефлексивно-оценочный.

Указанные этапы проходят студент и преподаватель при разработке каждого блока работы. Примерные блоки такой работы: «Введение в исследование, анализ научной литературы»; «Изучение методов обработки данных»; «Набор материала и анализ результатов исследования»; «Написание и оформление тезисов (научной статьи) по результатам работы»; «Представление результатов исследования на научной конференции».

### **Иллюстративный пример работы по технологии**

**1 блок работы.** Введение в исследование, анализ научной литературы

#### **Этап 1.** Мотивационно-целевой

Преподаватель объясняет суть планируемого исследования, специфику изучаемой проблемы, актуальность проблемы.

Со стороны студента происходит соотнесение самим студентом его возможностей и ценностей с той работой, которая ему предстоит.

Пример. Исследование преподавателя связано с недоношенными новорожденными с открытым артериальным протоком (хирургическая патология), а студент с лечебного факультета (преимущественно взрослые пациенты). Однако студента интересует кардиохирургия и в данной связи исследование научного руководителя становится для студента актуальным.

#### **Этап 2.** Организационный

Преподаватель дает общий план всей работы (это глобальная цель, к которой мы движемся), и конкретный план на ближайшую работу (микроцель), которую следует достигнуть на данном этапе. Студент согласовывает данный план со своими возможностями и свободным временем.

Пример. Планируется написать тезисы для участия в научной конференции всероссийского уровня, подача этих тезисов регламентирована по времени, и это — глобальная цель. Студенту предстоит ознакомиться с основной литературой по теме работы, разобраться с патогенетическими механизмами, лежащими в основе изучаемого заболевания, которые и будут основным предметом исследования — это «микроцель», которая необходима для дальнейшей работы. Соотнесение предстоящей нагрузки и временных возможностей и происходит на данном этапе.

#### **Этап 3.** Содержательно-деятельностный

Преподаватель выдает задание на ознакомление с информацией по изучаемой проблеме, ориентирует обучающегося в информационных источниках, дает некоторую основополагающую литературу. Возможно написание литературного обзора (в зависимости от способностей и возможностей студента).

Пример. Написание литературного обзора может быть отдельной микроцелью, в том числе в рамках соответствующего конкурса. Кроме этого, литературный обзор может быть той работой, в которой студент может максимально поучаствовать, в том числе и как соавтор научной статьи. Участие в конкурсе и возможность соавторства статьи в серьезном научном журнале может быть дополнительной мотивацией для студента.

#### **Этап 4.** Рефлексивно-оценочный

Преподаватель организывает повторные обсуждения изучаемой проблемы со студентом, оценивает ориентированность студента в предмете исследования. Преподаватель также отвечает на вопросы студента, объясняет непонятные или неправильно понятые вещи, оценивает возможность дальнейшей работы. Студент на данном этапе сам имеет множество вопросов, необходимых к обсуждению, формирует свое представление о предмете исследования, вникая в особенности изучаемой патологии, получает дополнительную внутреннюю мотивацию — интерес от процесса познавательной деятельности.

**2 блок работы.** Изучение методов обработки данных

#### **Этап 1.** Мотивационно-целевой

Преподаватель объясняет важность статистического метода обработки данных, основы статистики, особенности биостатистики.

Студент, как правило, на этом этапе делится своими познаниями в статистике и сложностями в этом познании.

Пример. На данном этапе происходит раскрытие самой сущности исследования — что и как мы собираемся исследовать. Это позволяет сформировать правильную картину предстоящей работы у студента, что невозможно без разбора основы статистических методов анализа данных.

### **Этап 2. Организационный**

Планируются встречи совместно с несколькими студентами для объяснения тех методов статистики, которые потребуются в исследовании.

Пример. В рамках научного студенческого кружка на кафедре было организовано заседание по вопросам изучения основ статистики «Особенности биостатистики» с активным участием студентов и практическим заданием. Для реализации идеи была необходима помощь модераторов и было организовано материально-техническое обеспечение заседания. Модераторам заранее был объяснен характер работы и с ними заранее отдельно проводился тренинг для освоения предстоящего практического задания. В итоге они являлись активными помощниками в реализации практической части кружка.

### **Этап 3. Содержательно-деятельностный**

Большинство студентов, с которыми ведется работа по технологии индивидуального сопровождения, приняли участие в работе данного заседания, из них двое — в качестве модераторов. Заседание кружка состояло из двух частей: лекционной, где объяснялось значение статистики в проведении научного исследования, особенностей биостатистики и роли непараметрических методов анализа данных. На понятном примере разобрали, в чем принципиальное отличие параметрического анализа и его ограничения. Далее было два практических задания: получение описательной статистики набора данных с созданием диаграммы «ящик с усами»; и анализ данных при использовании U-критерия Манна-Уитни и критерия знаков (для несвязанных и связанных групп). В процессе практического задания каждый студент мог самостоятельно поработать с программой STATISTICA при помощи модераторов. И в результате все присутствующие на кружке успели выполнить все задания, работа получилась достаточно слаженной и интересной.

### **Этап 4. Рефлексивно-оценочный**

При участии старосты кружка была организована ответная google-форма, заседание понравилось всем. Из конструктивных комментариев: «Заседание прошло прекрасно! Наконец-то появилась возможность обсудить и научиться работать со статистикой! Спасибо». Также все заявили о желании продолжать данную рубрику.

Студенты, с которыми я провожу индивидуальную работу, по итогу отметили: есть некоторый массив знаний, который они получили и закрепили в практическом применении.

Далее принцип работы в рамках технологии происходит по тем же этапам. Безусловно, сама технология ничего не значит без деятельного наполнения ее необходимым содержанием и практической реализацией [10; 12].

### **Результаты проведенной работы по технологии индивидуального сопровождения**

За два года проведена индивидуальная работа автора с шестью студентами по разработанной технологии. Работа проводилась в рамках одного научного направления кафедры патофизиологии «Патология новорожденных экстремально низкой массы тела».

Получены результаты в виде создания 11 тезисов результатов исследования, опубликованных в сборниках научных конференций, столько же выступлений с докладами и 9 дипломов призовых мест участников конференции, 2 научные статьи, написанные совместно со студентами.

### **Результаты заполнения анкеты по оценке осведомленности в области научно-исследовательской работы среди студентов, прошедших обучение по технологии индивидуального сопровождения НИРС**

В целом при ответе на вопросы студенты, выражают четкую и определенную мысль, что наука очень важна для медицины и у них есть конкретное желание и цели продолжить участие в НИД. Это очень важный аспект, который позволяет предполагать, что данные студенты в какой-то момент вольются в ряды профессорско-преподавательского состава университета, а это один из важных аспектов обучения в медицинском вузе — формирование молодых кадров не только для практической медицины, но и для работы в университете.

Из определений научно-исследовательской работы, данных студентами: «Работа, направленная на получение, расширение и углубление уже имеющейся информации и поиск новой». Новое знание — главная цель научного исследования, и эта информация уже знакома и принята студентом — это верный путь в познании истинного значения науки [1]. Еще: «Изучение какого-то конкретного вопроса с целью найти и объяснить его причины, механизмы и способы, позволяющие влиять на этот процесс» — да, важным результатом открытия тех или иных патогенетических механизмов является обретение инструментов влияния на них с целью достижения благоприятного исхода и ускорения этого достижения [12].

«Понимаю четко этапы и методы построения исследования и способы оценки результатов» — отметили только два студента, один из которых уже занимается научной деятельностью по данной технологии дольше всех и способен практически самостоятельно сформировать тезисы по несложному исследованию «случай-контроль». Остальные отметили, что имеют представление об отдельных этапах исследования. Безусловно, для того чтобы сформировать целостное представление обо всем исследовательском процессе, необходимо неоднократно пройти по всем его этапам с максимальной самостоятельностью и осознанием, а на это требуются годы работы.

Единогласно все студенты отметили, что в разрешении трудностей в научно-исследовательской работе им помогал преподаватель и в этом заключается вся суть технологии, основанной на сопровождении. Это ограничивает лишние затраты времени и ресурсов, позволяет максимально быстро получить исчерпывающий ответ, что особенно важно в студенческом периоде, где, в один голос повторяют все студенты, постоянно не хватает времени для подготовки. Где же здесь формирование самостоятельности? Постоянное обращение к одному и тому же источнику разрешения проблем сохраняет единообразие структуры подхода к реализации всей деятельности, а это, в свою очередь, позволяет быстрее заучивать отлаженный ход работы, что делает его максимально воспроизводимым при повторных случаях.

**ВЫВОДЫ.** Существует выраженная потребность значительной части студентов в исследовательской деятельности и ее высокой значимости для образовательного процесса.

Существует ряд сложностей при формировании исследовательских компетенций обучающихся.

По разработанной технологии проведена работа с рядом студентов в рамках одного научного направления кафедры патофизиологии «Патология новорожденных экстремально низкой массы тела».

Получены результаты в виде создания 11 тезисов результатов исследования, опубликованных в сборниках научных конференций, столько же выступлений с докладами и 9 дипломов призовых мест участников конференции, 2 научные статьи.

Студенты, с которыми проведено обучение по данной технологии, показывают более целостное представление о научно-исследовательской работе, проявляют интерес к дальнейшему продолжению работы и начинают высказывать мысли о возможном дальнейшем занятии исследовательской деятельностью после получения диплома.

Технология индивидуального сопровождения НИРС — это поэтапная деятельность преподавателя по формированию у обучающегося соответствующих компетенций, необходимых для проведения научно-исследовательской работы.

Сопровождение является наиболее эффективным методом в обучении и может быть применено в ходе НИД студента, а индивидуализация подхода улучшает результаты и повышает мотивированность студентов к научно-исследовательской работе. Технологизация сопровождения позволяет сделать процесс более четким, а результат — гарантированным.

При проведении оценки осведомленности студентов в области научно-исследовательской работы выявлены высокая значимость данной деятельности для студентов, а также ряд сложностей при овладении данной компетенцией.

Исходя из вышеизложенного, разработана технология сопровождения НИРС, которая включает определенные этапы:

- Этап 1. Мотивационно-целевой.
- Этап 2. Организационный.
- Этап 3. Содержательно-деятельностный.
- Этап 4. Рефлексивно-оценочный.

Наполнение данных этапов различно в зависимости от выполняемого блока работы в рамках конкретного исследования. В связи с особенностью деятельности, когда идет процесс не только научного исследования, но и обучающий процесс, это откладывает свой отпечаток на содержание этапов.

Технология требует деятельного наполнения ее необходимым содержанием и практической реализацией. И главная цель не только в реализации самого «продукта»: статьи, доклада, но в формировании у обучающегося способности более самостоятельного решения подобных задач и формировании целостного представления о научном исследовании.

В практическом применении данная технология оказалась достаточно успешной, результаты получены и в виде конкретных достижений, и в виде более целостного понимания процесса научной деятельности, при этом эффективность повышается в зависимости от длительности работы с обучающимися по данной технологии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева П.М. Роль научно-исследовательской работы студентов вуза в подготовке будущих специалистов / П.М. Алексеева, Т.Ю. Гвильдис // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 1. С. 10-12.
2. Андреева О.С. Комплексная диагностика компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений подготовки / О.С. Андреева, О.А. Селиванова, И.В. Васильева // Образование и наука. 2019. No 1. С. 37-58.
3. Базиан-Кухто Н.К. Формы организации обучения / Н.К. Базиан-Кухто, А.П. Кухто, С.С. Ляликов, А.С. Бедак // Вестник гигиены и эпидемиологии. 2022. № 4 (26). С. 436-439.
4. Бережных Е.А. Педагогическое сопровождение как особая форма взаимодействия в реальной практике обучения в вузе / Е.А. Бережных, С.Г. Григорьева, И.И. Поташова // Педагогика и психология образования. 2018. № 4. С. 84-90.
5. Богословский В.И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития / В.И. Богословский, Л.Н. Бережнова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. № 12 (5). С. 109-122.
6. Гацаева Р.С.А. Использование современных образовательных технологий в процессе обучения студентов вуза / Р.С.А. Гацаева // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 74. С. 36-39.
7. Замкин П.В. Проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе / П.В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 3. С. 48-57.
8. Зиновьева С.А. Реализация педагогических технологий в профессиональном обучении / С.А. Зиновьева, Н.В. Быстрова, Е.А. Коняева // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 3 (81). С. 117-119.
9. Казанина Е.А. Педагогическая технология: терминологический анализ понятия / Е.А. Казанина // В сборнике: Новый взгляд на систему образования. Сборник трудов III Международной научно-практической конференции. Прокопьевск, 2021. С. 65-69.
10. Карабанов Р.М. К вопросу о реализации педагогических технологий в высшем учебном заведении / Р.М. Карабанов // Перспективы науки. Тамбов: ТМБпринт. 2021. № 8 (143). С. 153-156.
11. Монахов В.М., Бахусова Е.В., Власов Д.А. Педагогические технологии как дидактический инструмент модернизации образования. М., Тольятти: ВУИТ, 2004. 201 с.

12. Неволина В.В. Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития современного студента-медика / В.В. Неволина, И.Д. Белоновская, Г.В. Савицкий, Л.И. Паина // Казанский педагогический журнал. 2019. № 5. С. 117-122.
13. Пересторонина М.В. Научно-исследовательская работа студентов глазами обучающихся в медицинском вузе / М.В. Пересторонина, О.В. Корпачева, А.П. Торопов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 1 (80). С. 151-154.
14. Шанько В.В. Технологичность образовательного процесса вуза: теория и практика / В.В. Шанько // Перспективы науки. 2023. № 12 (171). С. 368-370.

## REFERENCES

1. Alekseeva P.M. *Rol' nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov vuza v podgotovke budushhih specialistov* [The role of research work of university students in the training of future specialists] P.M. Alekseeva, T.Ju. Gvil'dis. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023. № 1. Ss. 10-12. (In Russian).
2. Andreeva O.S. *Kompleksnaja diagnostika komponentov issledovatel'skoj kompetencii u studentov pedagogicheskikh napravlenij podgotovki* [A comprehensive diagnosis of components of pedagogical students' research competency] O.S. Andreeva, O.A. Selivanova, I.V. Vasil'eva. *Obrazovanie i nauka*. 2019. No 1. Ss. 37-58. (In Russian).
3. Bazijan-Kuhto N.K. *Formy organizacii obuchenija* [Forms of training organization] N.K. Bazijan-Kuhto, A.P. Kuhto, S.S. Ljalikov, A.S. Bedak. *Vestnik gigieny i jepidemiologii*. 2022. Vol. 26, № 4. Ss. 436-439. (In Russian).
4. Bereznyh E.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie kak osobaja forma vzaimodejstvija v real'noj praktike obuchenija v vuze* [Pedagogical support as a special form of interaction in real practice of teaching at university] E.A. Bereznyh, S.G. Grigor'eva, I.I. Potashova. *Pedagogika i psihologija obrazovaniya*. 2018. № 4. Ss. 84-90. (In Russian).
5. Bogoslovskij V.I. *Soprovozhdenie v obrazovanii kak tehnologija razreshenija problem razvitija* [Support in education as a technologies of problem solving of development] V.I. Bogoslovskij, L.N. Berezhnova. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2005. Vol. 5, № 12. Ss. 109-122. (In Russian).
6. Gacaeva R.S.A. *Ispol'zovanie sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij v processe obuchenija studentov vuza* [The use of modern educational technologies in the process of teaching university students] R.S.A. Gacaeva. *Tendencii razvitija nauki i obrazovaniya*. 2021. № 74. Ss. 36-39. (In Russian).
7. Zamkin P.V. *Problema razrabotki nauchno-metodicheskogo obespechenija issledovatel'skoj dejatel'nosti studentov v uslovijah praktiko-orientirovannoj podgotovki v pedagogicheskom vuze* [The problem of development of scientific and methodological support of students research activities in the conditions of practice-oriented training at pedagogical university] P.V. Zamkin. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2019. № 3. Ss. 48-57. (In Russian).
8. Zinov'eva S.A. *Realizacija pedagogicheskikh tehnologij v professional'nom obuchenii* [Implementation of pedagogical technologies in professional training] S.A. Zinov'eva, N.V. Bystrova, E.A. Konjaeva. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023. Vol. 81, № 3. Ss. 117-119. (In Russian).
9. Kazanina E.A. *Pedagogicheskaja tehnologija: terminologicheskij analiz ponjatija* [Pedagogical technology: terminological analysis of the concept] E.A. Kazanina. V sbornike: *Novyj vzgljad na sistemu obrazovaniya*. Sbornik trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii. Prokop'evsk, 2021. Ss. 65-69. (In Russian).
10. Karabanov R.M. *K voprosu o realizacii pedagogicheskikh tehnologij v vysshem uchebnom zavedenii* [To the question of implementation of pedagogical technologies in a higher educational institution] R.M. Karabanov. *Perspektivy nauki*. Tambov: TMBprint. 2021. Vol. 143, № 8. Ss. 153-156. (In Russian).
11. Monahov V.M., Bahusova E.V., Vlasov D.A. *Pedagogicheskie tehnologii kak didakticheskij instrumentarij modernizacii obrazovaniya* [Pedagogical technologies as didactic tools for the modernization of education]. M., Tol'jatti: VUIT, 2004. 201 s. (In Russian).

12. Nevolina V.V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samorazvitija sovremennogo studenta-medika* [Pedagogical support of professional self-development of a modern medical student] V.V. Nevolina, I.D. Belonovskaja, G.V. Savickij, L.I. Paina. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2019. № 5. Ss. 117-122. (In Russian).
13. Perestoronina M.V. *Nauchno-issledovatel'skaja rabota studentov glazami obuchajushhihsja v medicinskom vuze* [Scientific research work of students in the eyes of students in a medical university] M.V. Perestoronina, O.V. Korpacheva, A.P. Toropov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija*. 2023. Vol. 80, № 1. Ss. 151-154. (In Russian).
14. Shan'ko V.V. *Tehnologichnost' obrazovatel'nogo processa vuza: teorija i praktika* [Technological effectiveness of the university educational process: theory and practice] V.V. Shan'ko. *Perspektivy nauki*. 2023. Vol. 171, № 12. Ss. 368-370. (In Russian).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.013

УДК 378.147

ББК 74.489.4

А.А. ПОКРОВСКАЯ      **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ  
ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

A.A. POKROVSKAYA      **THEORETICAL BASES OF DEVELOPMENT  
OF PROGNOSTIC COMPETENCE OF  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS**

**С**татья рассматривает концептуальные основы формирования прогностической компетентности студентов педагогических учебных заведений. В работе уделено особое внимание анализу и структурированию различных понятий, взятых из множества источников по данной теме. Исследование направлено на определение степени развития прогностической компетентности у студентов педагогических вузов и выяснение необходимости углубленного изучения данной компетенции.

Методы исследования включали анализ научной литературы, анкетирование студентов на знание и понимание концепта прогностической компетентности. Результаты исследования показали, что значительная часть студентов имеет недостаточный уровень прогностической компетентности. Это подтверждает необходимость углубленного изучения и погружения в данный аспект профессиональной подготовки. Результаты исследования подчеркивают важность создания специализированных образовательных программ и методических подходов, ориентированных на успешное развитие прогностической компетентности у студентов, готовящихся к педагогической деятельности.

The article examines the conceptual foundations of developing prognostic competence in students of pedagogical educational institutions. Special attention is given to the analysis and structuring of various concepts drawn from multiple sources on this topic. The research aims to determine the level of development of prognostic competence among students of pedagogical universities and to identify the necessity for in-depth study of this competence.

Research methods included analysis of scientific literature, questioning of students on knowledge and understanding of the concept of predictive competence. The results of the study showed that a significant proportion of students have an insufficient level of predictive competence. This confirms the need for in-depth study and immersion in this aspect of professional training. The research results emphasize the importance of developing specialized educational programs and methodological approaches aimed at effectively fostering prognostic competence in students preparing for pedagogical careers.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** компетентность, прогностическая компетентность, компетентностный подход, развитие компетентности, концепция.

**KEY WORDS:** competence, predictive competence, competence approach, competence development, concept.

**ВВЕДЕНИЕ.** Одной из важных целей современного образовательного процесса является развитие прогностических навыков у студентов педагогических вузов. В условиях динамично изменяющейся социальной и образовательной среды, умение педагогов предвидеть развитие событий и успешно адаптироваться к переменам становится особенно важным [8, с. 32]. Актуальность этой темы связана с потребностью в подготовке высококвалифицированных

специалистов, готовых к решению сложных профессиональных задач и способных внедрять инновационные методы в образовательную практику.

Исследование прогностической компетентности имеет важное значение, поскольку она составляет неотъемлемую часть профессиональных навыков педагога. Способность прогнозировать помогает учителям не только выявлять потенциальные проблемы и риски, но и создавать стратегические планы для их преодоления, что существенно улучшает качество образовательного процесса [2, с. 160].

**ЦЕЛЬ** статьи — определение текущего уровня развития навыков прогнозирования у студентов педагогических учебных заведений и выявление необходимости более глубокого изучения этой компетенции в рамках образовательных программ. Для достижения данной цели использовались методы анализа научной литературы и анкетирование студентов, направленные на оценку их знаний и понимания концепции развития аналитико-прогностических умений [9, с. 216].

В педагогических науках современности проводится разграничение между понятиями «компетентность» и «компетенция», при этом отмечается, что компетентность является производным понятием от компетенции. Согласно мнению Г.К. Селевко, компетентность представляет собой индивидуальное качество личности, проявляющееся в готовности и способности к деятельности, основанной на усвоенных знаниях и приобретенном опыте в процессе обучения. Компетенция же отражает образовательный итог, выражающийся в способности и готовности студента к выполнению конкретных задач [1, с. 525].

Формирование прогностических навыков представляет собой процесс взаимодействия и взаимного влияния между освоением прогностических действий и развитием способностей к их применению в различных педагогических контекстах [10, с. 41].

Прогностическая компетенция — это интеграция знаний, умений и навыков, требуемых для предсказания существующих событий и обстоятельств в профессиональной деятельности, которая содержит и включает в себя способность анализировать текущие тенденции, выявлять закономерности и разрабатывать стратегические планы для достижения поставленных целей [3, с. 356].

Прогностическая компетентность — является комплексным качеством личности, которое отражает ее готовность и способность эффективно применять прогностическую компетенцию в практической деятельности. Она проявляется в умении предвидеть возможные проблемы и риски, разрабатывать адекватные меры для их предотвращения и адаптироваться к изменениям [4, с. 288].

В своих работах Л.А. Регуш определяет такие основные этапы развития способности к прогнозированию, как накопление знаний и опыта, формирование прогностических умений, развитие способностей к прогнозированию и их практическое применение [6, с. 101].

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.** Теоретические: анализ литературы в областях философии, педагогики и психологии, а также специализированной и методической литературы по теме исследования; обобщение полученных данных и педагогического опыта. Эмпирические: проведение анкетирования, применение математических и статистических методов для обработки результатов, систематизация данных и обобщение экспериментальных данных.

Всего в исследовании приняло участие 52 студента. Для достижения поставленной цели использовали разработанный диагностический комплекс: опрос для выявления степени развития компонента прогностической компетентности у студентов. Основываясь на структуре прогнозных умений, предложенной А.В. Захаровым, можно выделить следующие составляющие прогностической компетентности: знаниевый, деятельностный, мыслительный [5, с. 64].

В знаниевом компоненте формируются знания о прогнозировании, включая понимание логической структуры и процедур прогнозирования образовательного процесса. В деятельностном компоненте развиваются умения прогнозировать деятельность, такие как установление причинно-следственных связей, реконструкция и реорганизация суждений. В рамках

мыслительного компонента развивается ряд характеристик мыслительных процессов, таких как анализ, глубина, сознательность, гибкость, перспективность и обоснованность мышления [8, с. 89].

Вопросом развития прогностической компетентности занимались российские ученые, такие как Б.С. Гершунский, И.К. Журавлев, С.Я. Батышев, Л.Ф. Спирин, И.Я. Лернер и Ю.К. Бабанский. Философские аспекты прогнозирования были исследованы С.Г. Гончауком, В.В. Косолаповым, В.П. Тугариновым и Г.И. Рузавиным. Основные тезисы всеобщей практики прогнозтики в России изложены в работах Н.И. Жинкина, В.А. Брушлинского, П.К. Анохина и Б.Ф. Ломова. Свой вклад в определение прогностической компетентности внесли зарубежные исследователи (J. Stover, A. Hoffmann, M. Liporace, K. Trundle, M. Sackes, M. Bong, S. Sungok, Y. Cho, C.P. Benbow, D.R. Horge, F.F. Hood, R.T. Willis) [8, с. 92].

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.** Для исследования знаниевого компонента прогностической компетентности студентов педагогического вуза была использована методика «Диагностика знаниевого аспекта прогностической компетентности», разработанная автором данного исследования. Были выявлены следующие итоги, представленные в таблице 1.

Таблица 1. **Результаты уровня знаниевого компонента прогностической компетентности**

Уровень знаниевого компонента прогностической компетентности	Количество	%
Высокий уровень	5	9,62%
Средний уровень	20	38,46%
Низкий уровень	27	51,92%

Для определения деятельностного компонента прогностической компетентности применили методику «Прогностическая задача» (Л.А. Редуш, модифицирована Н.Л. Сомовой). Данная методика опирается на теорию познавательной прогностической способности. В результате выполнения заданий методики были получены следующие данные, представленные в таблице 2.

Таблица 2. **Результаты уровня деятельностного компонента**

Уровень деятельностного компонента прогностической компетентности	Количество	%
Высокий уровень	1	1,92%
Средний уровень	19	36,54%
Низкий уровень	32	61,54%

Для исследования мыслительного компонента прогностической компетентности использовалась методика «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова В.И.). Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. **Результаты уровня мыслительного компонента прогностической компетентности**

Уровень мыслительного компонента прогностической компетентности	Количество	%
Высокий уровень	3	5,77%
Средний уровень	22	42,31%
Низкий уровень	27	51,92%

Обобщенные результаты по всем трем компонентам прогностической компетентности студентов показали следующие результаты:

Высокий уровень прогностической компетентности продемонстрировали: 5,77%; средний уровень прогностической компетентности продемонстрировали: 39,77%; низкий уровень прогностической компетентности продемонстрировали: 55,13%.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что значительная часть студентов (55,13%) имеют низкий уровень сформированности прогностической компетентности. Студенты нуждаются в специализированных методиках и программах, направленных на положительное формирование прогностической компетентности, что повысит их профессиональную готовность и эффективность в педагогической деятельности.

**ВЫВОДЫ.** Исследование, посвященное формированию прогностической компетентности у студентов педагогического учебного заведения, подтвердило важность этой темы. В рамках работы было проведено анкетирование студентов с целью определения уровня их прогностической компетентности. Результаты показали, что у значительного числа студентов данный уровень недостаточен, что подчеркивает необходимость более глубокого изучения этой компетенции.

Анализ научной литературы и систематизация понятий, связанных с прогностической компетентностью, позволили подтвердить ее значимость в профессиональной подготовке педагогов. Прогностическая компетентность охватывает не только знаниевый и деятельностный аспекты, но и мыслительные способности, которые позволяют предвидеть потенциальные проблемы и эффективно реагировать на изменения.

Результаты анкетирования показали, что лишь небольшая часть студентов демонстрирует высокий уровень прогностической компетентности, в то время как большинство студентов находится на среднем и низком уровнях. Это подчеркивает необходимость разработки и внедрения специализированных образовательных программ и методик, направленных на целенаправленное формирование данной компетенции у будущих педагогов.

В заключение, данное исследование подчеркивает необходимость пересмотра и обновления существующих образовательных программ с целью включения компонентов, способствующих развитию прогностической компетентности у студентов. Включение таких компонентов поможет будущим педагогам быть более подготовленными к профессиональной деятельности, способными предвидеть и преодолевать возможные трудности, а также адаптироваться к изменяющимся условиям. Это, в свою очередь, приведет к улучшению качества образования и позволит более эффективно готовить специалистов, готовых к вызовам современного образовательного процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяков С.И., Добряк С.Ю., Кисин К.А. Взаимосвязь понятий «Формирование» и «Развитие» и их роль в педагогической теории и практике // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 5А. С. 525-536.
2. Кучер Б.Д. Формирование профессиональной компетентности учителей: сущность, структура и функции // Концепт. 2024. № 4. С. 159-165.
3. Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию: сборник статей / под ред. Л.М. Митиной. М: Психологический институт РАО, 2021. 356 с.
4. Никитина Л.Е., Липский И.А., Майорова-Щеглова С.Н. и др. Педагогическое прогнозирование: научно-методическое пособие / под общ. ред. Л.Е. Никитиной. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2021. 288 с.
5. Растопчина О.М. Прогностическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности // Морские технологии: проблемы и решения. 2020. С. 63-66.
6. Регуш Л.А. Развитие способности к прогнозированию педагогических явлений у студентов пединститута // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 94-102.

7. Сайфуллина Н.А. Структурно-содержательная характеристика прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры // Ped.Rev. 2020. № 4. С. 32.
8. Сайфуллина Н.А. Эмпирическое исследование формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика. 2022. № 1. С. 88–90.
9. Тимонин А.И. Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза / А.И. Тимонин. Кострома, 2020. 216 с.
10. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2020. № 8. С. 34–41.

## REFERENCES

1. Dyakov S.I., Dobryak S.Yu., Kisin K.A. *Vzaimosvyaz' ponyatij «Formirovanie» i «Razvitie» i ih rol' v pedagogicheskoy teorii i praktike* [Interrelation of the concepts «Formation» and «Development» and their role in pedagogical theory and practice] // Pedagogicheskij zhurnal. 2023. T. 13. № 5A. S. 525–536. (In Russian).
2. Kucher B.D. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti uchitelej: sushchnost', struktura i funkcii* [Formation of professional competence of teachers: essence, structure and functions] // Koncept. 2024. № 4. S. 159–165 (In Russian).
3. *Novaya psihologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noj real'nosti k ustojchivomu razvitiyu* [New psychology of professional work of a teacher: from unstable reality to sustainable development]: sbornik statej / pod red. L.M. Mitinoj. M.: Psihologicheskij institut RAO, 2021. 356 s. (In Russian).
4. Nikitina L.E., Lipsky I.A., Mayorova-Shcheglova S.N. i dr. *Pedagogicheskoe prognozirovanie: nauchno-metodicheskoe posobie* [Pedagogical forecasting: scientific and methodological manual] / pod obshch. red. L.E. Nikitinoj. M.: NOU VPO Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2021. 288 s. (In Russian).
5. Rastopchina O.M. *Prognosticheskaya kompetentnost' kak sostavlyayushchaya professional'noj kompetentnosti* [Predictive competence as a component of professional competence] // Morskie tekhnologii: problemy i resheniya 2020. S. 63–66. (In Russian).
6. Regush L.A. *Razvitie sposobnosti k prognozirovaniyu pedagogicheskikh yavleniy u studentov pedinstituta* [Development of the ability to predict pedagogical phenomena in students of pedagogical institute] // Voprosi psihologii. 1985. № 1. S. 94–102. (In Russian).
7. Saifullina N.A. *Strukturno-soderzhatel'naya harakteristika prognosticheskoy kompetentnosti studentov pedagogicheskoy magistratury* [Structural and content characteristics of the prognostic competence of pedagogical master's students] // Ped.Rev. 2020. № 4 S. 32. (In Russian).
8. Saifullina N.A. *Empiricheskoe issledovanie formirovaniya prognosticheskoy kompetentnosti u studentov pedagogicheskoy magistratury* [Empirical study of the formation of predictive competence among pedagogical master's students] // Strategii i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: sovremennoe prochtenie i sistemnaya praktika. 2022. № 1. S. 88–90 (In Russian).
9. Timonin A.I. *Konceptual'nye osnovy social'no-pedagogicheskogo obespecheniya professional'nogo stanovleniya studentov vuza* [Conceptual foundations of social and pedagogical support for the professional development of university students] / A.I. Timonin. Kostroma, 2020. 216 s. (In Russian).
10. Frolov Yu.V., Makhotin D.A. *Kompetentnostnaya model' kak osnova ocenki kachestva podgotovki specialistov* [Competency model as a basis for assessing the quality of training of specialists] // Vysshee obrazovanie segodnya. 2020. № 8. S. 34–41. (In Russian).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.014

УДК 378.1: 37.013.43

ББК 74.489.00

Л.Г. СВЕТОНОСОВА,  
Д.Ж. БЕРКУЛОВ,  
Д.И. ПЕШКОВ

**К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ  
ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

L.G. SVETONOSOVA,  
D.J. BERKULOV,  
D.I. PESHKOV

**ON THE ISSUE OF MODELING  
THE PROCESS OF FORMING  
THE PEDAGOGICAL CULTURE  
OF FUTURE TEACHERS**

**П**едагогическая культура исследуется как составляющая народной педагогики, как наследие авторских педагогических систем, как составная часть профессионализма учителя. Авторами статьи описываются педагогические интенсивы как организационная форма процесса формирования педагогической культуры будущих учителей. Их сущность состоит в активизации учебной деятельности будущих учителей за счет уменьшения времени, отведенного на учебное занятие. Интерактивное взаимодействие преподавателя и обучающихся между собой в процессе педагогических интенсивов способствует формированию мотивационного, эмотивно-аксиологического и деятельностного компонентов их педагогической культуры. Соблюдение педагогических условий в процессе реализации разработанной модели в образовательном процессе будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки студентов педагогических вузов в аспекте их педагогической культуры.

Pedagogical culture is studied as a component of folk pedagogy, as a legacy of the author's pedagogical systems, as an integral part of the teacher's professionalism. The authors of the article describe pedagogical intensive courses as an organizational form of the process of forming the pedagogical culture of future teachers. Their essence is to activate the educational activities of future teachers by reducing the time allotted for the training session. The interactive interaction of the teacher and students with each other in the process of pedagogical intensive courses contributes to the formation of motivational, emotive, axiological and activity components of their pedagogical culture. Compliance with pedagogical conditions in the process of implementing the developed model in the educational process will contribute to improving the quality of professional training of students of pedagogical universities in the aspect of their pedagogical culture.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическая культура, будущий учитель, педагогический интенсив, модель, формирование.

**KEY WORDS:** pedagogical culture, future teacher, pedagogical intensive, model, formation.

**ВВЕДЕНИЕ.** Внедрение «Ядра высшего педагогического образования» в профессиональную подготовку будущих учителей обусловило возникновение огромного внимания к практико-ориентированным учебным занятиям [9]. С их помощью создаются условия для усиления практико-ориентированной подготовки современных будущих учителей. К практико-ориентированным учебным занятиям в профессиональном обучении будущих учителей мы относим педагогические интенсивы. Они являются инновационной формой обучения студентов, позволяющей продуктивно усваивать педагогические знания, решать проблемные задания и кейсы, связанные с формированием важного профессионального ка-

чества будущего учителя — педагогической культуры. Педагогическая культура — сложная профессиональная характеристика личности будущего учителя, в основе которой лежит компетентность в области креативного и инновационного решения профессиональных задач, заинтересованность в педагогическом труде, ценностное отношение к нему и себе как профессионалу.

Потенциал педагогических интенсивов в аспекте развития и повышения уровня сформированности педагогической культуры студентов является мало изученным. Однако они представляют собой актуальную организационную форму для достижения вышеназванной цели.

**ЦЕЛЬ** статьи — проанализировать понятие педагогической культуры, выявить ее структуру, разработать модель процесса формирования педагогической культуры будущих учителей на основе применения в нем педагогических интенсивов и проверить ее эффективность опытно-экспериментальным путем.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.** В исследовании применялись аналитический метод, метод моделирования, наблюдения, беседы, анкетирования и тестирования, опытно-экспериментальная работа.

Истоки педагогической культуры учителя обнаруживаются при детальном изучении данной проблемы в наследии Я.А. Коменского, И. Гербарта, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. В нем идеи педагогической культуры учителя прослеживаются в требованиях к личности и компетентности учителя. Педагогическая культура может рассматриваться с разных точек зрения. Во-первых, как традиции, которые передаются из поколения в поколение. Традиции представляют собой нормы как культурные, так и религиозные, которым необходимо следовать человеку в своей жизни. В данном случае педагогическая культура является составной частью народной культуры и народной педагогики. Во-вторых, педагогическая культура находит свое отражение в трудах выдающихся педагогов и мыслителей прошлого. Речь идет, прежде всего, об авторских педагогических теориях, в которых показана роль учителя и уровня его культуры для достижения воспитательных и обучающих целей и задач. Передовой педагогический опыт определяет развитие педагогической культуры в сфере педагогического труда. В-третьих, педагогическая культура представляется как одна из важных частей профессиональной педагогической деятельности учителя. Педагогическая культура в данном случае является ядром, сущностной особенностью всей профессиональной педагогической деятельности учителя, поскольку благодаря ей педагог становится не только транслятором имеющейся у него как профессионала культуры, но и ее создателем в обучающем и воспитательном пространстве образовательной организации [3].

Понимание сущности педагогической культуры различно. Е.Ю. Захарченко трактует ее как образцы культуры, которые являются ориентирами для учителя в педагогической деятельности [3]. Исследователь Н.Е. Воробьев понимает педагогическую культуру как личностное качество учителя, состоящее из профессионализма и методического мастерства, общей культуры и способностей создавать вокруг себя культурное пространство [1].

Согласно И.А. Горбуновой [2], педагогическая культура — система профессиональных и личностных качеств учителя, способствующих достижению в профессии высоких результатов. В.А. Сластенин утверждает, что ядром педагогической культуры учителя является его профессионализм, благодаря которому он обучает учеников умению эффективно решать учебные задачи [14]. Д.В. Качалов под педагогической культурой понимает владение учителем инновационными методами и приемами педагогической деятельности, в котором он опирается на педагогические ценности и критическое мышление [4]. По мнению Л.Г. Корчагиной [7], сущность педагогической культуры состоит в транслировании учителем ценностей профессионального и жизненного опыта в педагогической деятельности. Исходя из рассмотренных определений понятия «педагогическая культура», под ней мы понимаем

направляющие педагогическую деятельность смысложизненные ориентиры и опыт будущего учителя, позволяющие достигать в ней высоких результатов.

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.** Изучение формирования педагогической культуры будущих учителей в нашем исследовании основано на трех научных подходах: культурологическом, дидактическом и ситуационном. Опираясь на исследования Л.С. Выготского, Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, В.В. Краевского, И.Я. Лернера и др. [15], культурологический подход в контексте нашего исследования означает углубление знаний будущих учителей об истоках педагогической культуры в трудах выдающихся педагогов прошлого, в раскрытии реализации принципа культуросообразности в современной образовательной практике. Будущему учителю необходимо понять, что он является транслятором не только предметных знаний, но и является примером подражания для подрастающего поколения сквозь призму профессионального поведения, педагогического общения, педагогических ценностей и знаний. Дидактический подход в педагогических исследованиях предполагает наличие мировоззренческих оснований, инструментальность, нормативный характер, целостность [11]. Дидактическими средствами, влияющими на процесс формирования педагогической культуры обучающихся в нашем исследовании, выступают культурно-образовательные учебные ситуации, с помощью которых студенты погружаются в проблему, требующую актуализации имеющихся знаний и создания нового знания путем ее решения. Применяемые педагогические интенсивы в нашем исследовании способствуют активному восприятию и осознанию особенностей и ценностей педагогической культуры как ориентира будущей педагогической деятельности.

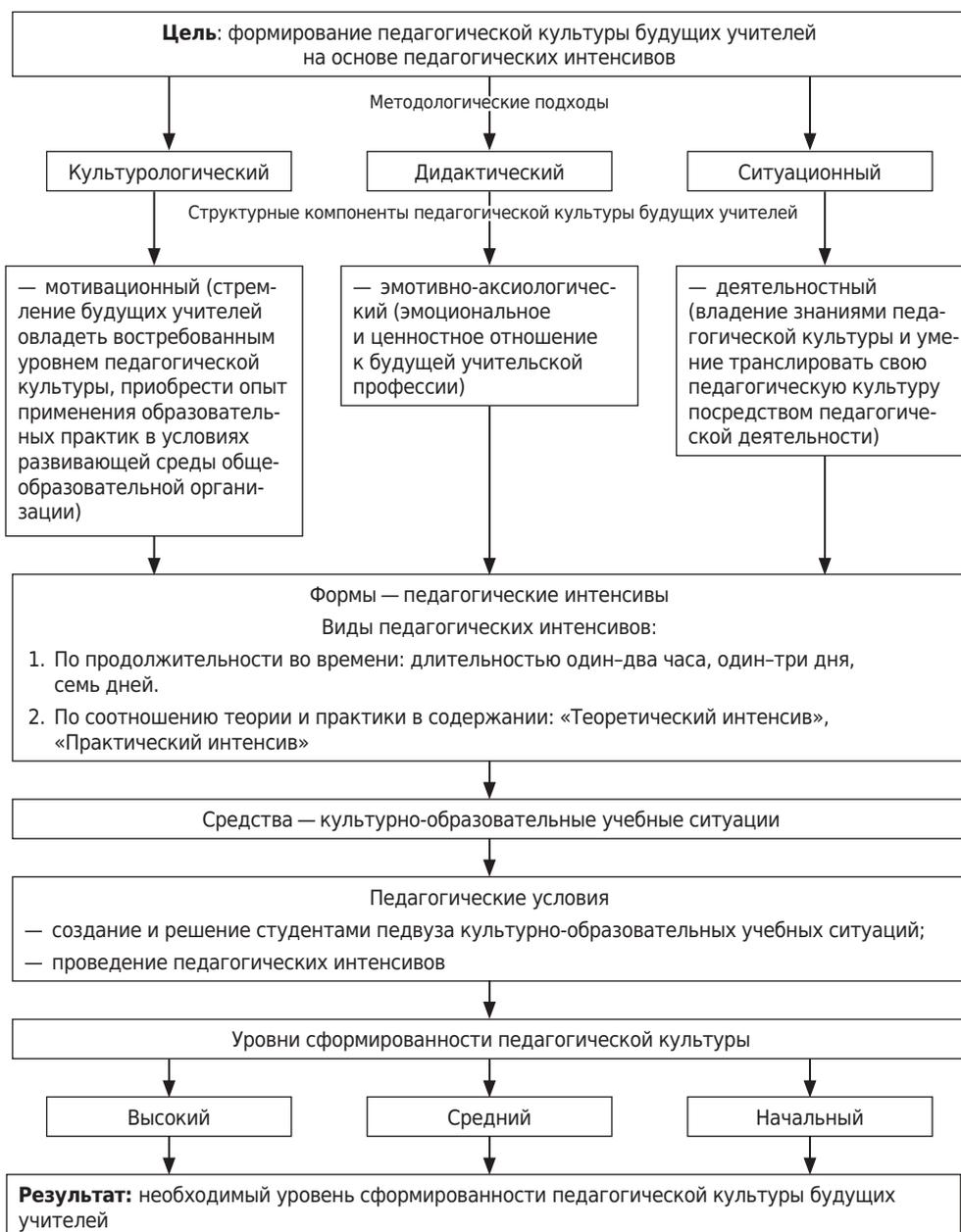
Ситуационный подход в нашем исследовании означает использование культурно-образовательных учебных ситуаций, изучая которые обучающиеся учатся находить выход из сложной педагогической ситуации, следуя культурным ориентирам профессионально ориентированного поведения на основе правил этикета, уважения обучающихся, их родителей, коллег, администрации образовательного учреждения [8]. При этом будущие учителя не только приобщаются к педагогической культуре, они постепенно приобретают знания, умения и навыки их эффективного решения, становятся носителями педагогической культуры через смену позиции ученика на позицию учителя.

Одним из методов исследования процесса формирования педагогической культуры будущего учителя является моделирование. В философском контексте модель понимается как схематическое отражение изучаемого явления (процесса) в его связях и отношениях. Под моделированием мы понимаем процесс разработки модели некоего педагогического процесса при учете запросов общества, раскрытии методологических подходов, структурных компонентов понятия, педагогических условий, средств, форм и уровней сформированности определенного профессионального качества, описание результата описываемого педагогического процесса. Моделирование процесса формирования педагогической культуры будущего учителя представляет собой раскрытие понимания данного процесса через его составляющие: целевой, методологический, организационно-дидактический, результативно-оценочный компоненты.

Для построения модели процесса формирования педагогической культуры будущих учителей на основе педагогических интенсивов необходимо выявить ее структурные компоненты (схема 1). На основе анализа научных исследований Л.Г. Корчагиной, Н.В. Хорошиловой, Е.Б. Юнусовой, М.Г. Яновой и др. [7; 14; 15; 16] мы предлагаем такие структурные компоненты педагогической культуры будущего учителя, как: 1) мотивационный, 2) эмотивно-аксиологический, 3) деятельностный. Первый компонент педагогической культуры означает стремление будущих учителей овладеть востребованным уровнем педагогической культуры, приобрести опыт применения образовательных практик в условиях развивающей среды общеобразовательной организации. Второй компонент педагогической культуры предусматривает эмоциональное и ценностное отношение к будущей учительской профессии.

Деятельностный компонент педагогической культуры включает в себя владение знаниями педагогической культуры и умение транслировать свою педагогическую культуру посредством педагогической деятельности.

**Схема 1 Модель процесса формирования педагогической культуры будущего учителя на основе педагогических интенсивов**



В процессе формирования педагогической культуры будущего учителя мы предлагаем использовать педагогические интенсивы. Их особенность состоит в том, что в сжатые сроки обучающиеся получают довольно большой объем учебной информации как теоретической,

так и практической [5]. В содержание педагогических интенсивов входят, главным образом, освещение педагогических проблем, специфических особенностей профессионально-педагогической деятельности. Педагогические интенсивы мы разделяем на виды в зависимости от продолжительности во времени: длительностью один–два часа, один–три дня, семь дней; от соотношения теории и практики в содержании: «Теоретический интенсив», «Практический интенсив». В содержание «Теоретического интенсива» входит изучение истории возникновения идеи о педагогической культуре учителя. Данный вид педагогических интенсивов направлен на ознакомление с вышеупомянутой идеей, на формирование ценностного отношения к данному профессионально-педагогическому качеству. В структуру «Теоретического интенсива» входят лекции, беседы о великих педагогах и их вкладе в развитие педагогики, рассказы и кинолекции о педагогических ценностях. Завершается «Теоретический интенсив» устной или письменной рефлексией студентов. «Практический интенсив» предполагает участие студентов в тренинге, мастер-классе, квесте и квизе. Он подразумевает применение знаний студентов в практической деятельности: решении кейсов, дискуссий, создании сценариев внеурочных и внеучебных занятий для школьников. «Практический интенсив» может быть организован в форме встречи с учителями и классными руководителями с целью обмена опытом с будущими учителями.

Культурно-образовательные учебные ситуации в нашем исследовании — это некий отрезок учебного/воспитательного процесса, запечатленный в тексте (кейсе, задаче) или иллюстрации/картине, в котором педагогическая культура проявляется как феномен. Она находит отражение в описании ситуации и организации учебного процесса, в трактовании культуры поведения и общения описанных в тексте или изображенных на иллюстрации/картине субъектов учебного/воспитательного процесса. Рассмотрим пример культурно-образовательной учебной ситуации: в начале пятого урока семиклассники шумят и громко разговаривают. 1. Сформулируйте сущность ситуации одним предложением. 2. Какие культурные нормы в ней нарушены? Что делать учителю в данной ситуации? Спроектируйте педагогические действия и высказывания в данной ситуации классного руководителя с высоким, средним и начальным уровнями педагогической культуры. 3. Как поступил (а) бы я в данной ситуации, будь я на месте учителя. 4. Рефлексия: «Что я понял (а) благодаря решению данной ситуации?» Решение данной культурно-образовательной учебной ситуации может быть следующим: 1) вероятно, ученики устали, поэтому громко разговаривают или, возможно, произошло некое событие, которое они не могут не обсудить между собой. Еще одной причиной разговоров может быть то, что в подростковом возрасте у детей ведущим видом деятельности является общение. Поэтому данному виду деятельности подростки посвящают много времени. Но поскольку начался урок, детям необходимо быть собранными, в данной ситуации они показывают свою невоспитанность и неуважение к учителю. 2) На уроке необходимо быть внимательным, слушать объяснение учителя, отвечать на вопросы, быть активным участником учебного процесса. В описанной ситуации дети нарушают дисциплину. В данной ситуации учитель с начальным уровнем педагогической культуры может повысить голос, делать резкие замечания и порицать учеников. С просьбой детей послушать тишину мог бы учитель со средним уровнем педагогической культуры. Он также мог бы сказать, что уже идет урок и им нужно переключить свое внимание на него. Учитель с высоким уровнем педагогической культуры мог бы ждать, пока дети сами не замолчат, мог бы начать урок тихим голосом с афоризма или притчи, пригласил бы детей к размышлению, дискуссии и др. 3) Вероятно, я бы поступил (а), как все учителя, начиная с недостаточного уровня сформированности педагогической культуры и заканчивая высоким. 4) Я понял (а), что из любой сложной ситуации педагогического взаимодействия имеется конструктивный выход, но для того, чтобы его найти, учителю необходимы опыт и знания.

Моделирование процесса формирования педагогической культуры будущих учителей требует обращения к педагогическим условиям данного процесса. Исследователь Е. Б. Юнусова,

Л.А. Клыкова, А.Г. Чурашов [15], отмечают, что формирование педагогической культуры студентов должно основываться на анализе и изучении национального, культурного и педагогического опыта предшествующих поколений и передового педагогического опыта учителей. В нашем исследовании педагогическими условиями процесса формирования педагогической культуры будущих учителей являются: 1) создание и решение студентами педвуза культурно-образовательных учебных ситуаций; 2) проведение педагогических интенсивов.

Первое педагогическое условие заключается в создании студентами педвуза культурно-образовательных учебных ситуаций. Они могут быть представлены как текст или как иллюстрация. Для будущих учителей данное задание вызывает интерес, является проблемным и творческим, поскольку им необходимо описать ситуацию из своей школьной жизни (или изобразить ее). Студенты педвузов создают культурно-образовательные учебные ситуации на основе имеющегося опыта их решения на учебных занятиях, педагогических интенсивах. Они формулируют ситуацию и вопросы к ней, которые должны быть понятны, но в то же время вызывать трудности, иметь проблемный характер. В процессе создания культурно-образовательных учебных ситуаций студенты выявляют ценности учительской профессии, показывают уровень как общей, так и педагогической культуры. В процессе решения культурно-образовательных учебных ситуаций будущие учителя актуализируют собственные педагогические знания и опыт, учатся «читать» ситуацию с позиции не студента (обучающегося), а учителя, стремятся решить проблемные ситуации культуросообразно — в соответствии с культурными нормами и образцами профессионального поведения, с имеющимся уровнем сформированности собственной педагогической культуры.

Второе педагогическое условие состоит в интенсивном участии обучающихся в специальных учебных занятиях — педагогических интенсивах. Под ними мы понимаем форму интенсивного обучения студентов педагогического вуза. Они предполагают изучение теоретической и практико-ориентированной учебной информации в сжатые сроки при участии обучающихся в разных образовательных активностях [5]. Педагогические интенсивы подразумевают командное участие в них обучающихся. Каждой команде предлагаются задания, которые необходимо выполнить. Педагогический интенсив для будущих учителей может организовываться в форме квест-игры, когда на каждой так называемой станции студенты решают сложные задачи — от загадки до кейса, когда проверяются не только имеющиеся знания, но и умение применить интуицию — умение предвидеть развитие исходной ситуации, умение конструктивного решения проблемных кризисных ситуаций педагогического взаимодействия. Педагогический интенсив для будущих учителей может проводиться в форме пресс-конференции, когда каждый из участников берет на себя роль ведущего, журналиста, ученого, специалиста сферы образования, психолога, учителя. Студенты решают одну культурно-образовательную учебную ситуацию, однако каждый из них анализирует ее исходя из предложенной ролевой позиции. Данная форма интенсива развивает критическое и аналитическое мышление обучающихся, помогает увидеть многомерность и сложность решения культурно-образовательной учебной ситуации. Педагогический интенсив подразумевает организацию рефлексии студентов. Она может быть устной или письменной, индивидуальной или командной. Главное, чтобы обучающиеся осознали разницу между культурным/конструктивным и некультурным/деструктивным решением культурно-образовательной учебной ситуации.

Для оценки сформированности педагогической культуры будущих учителей нами были определены ее уровни: начальный, средний и высокий. Начальный уровень сформированности педагогической культуры означает низкую степень владения знаниями педагогической культуры и неумение транслировать свою педагогическую культуру посредством профессионально-педагогической деятельности. Средний уровень сформированности педагогической культуры предполагает наличие мотивации будущего учителя овладеть педагогической культурой и педагогической компетентностью, приобрести опыт педагогической профессии, овладеть современными формами, методами и приемами обучения и воспитания подрастающего по-

коления, положительное отношение к учительской профессии, к педагогическим ценностям, среднюю степень владения знаниями педагогической культуры и умение транслировать свою педагогическую культуру посредством профессионально-педагогической деятельности. Высокий уровень сформированности педагогической культуры предусматривает заинтересованность студентом овладеть педагогической культурой и педагогической компетентностью, желание использовать современные педагогические инструменты в педагогической деятельности, понимание и осознание педагогических ценностей, высокую степень владения знаниями педагогической культуры и умения транслировать свою педагогическую культуру посредством профессионально-педагогической деятельности.

С помощью реализации разработанной модели процесса формирования педагогической культуры будущих учителей в образовательном процессе педвуза можно создать необходимые условия для данного процесса, повысить имеющийся у студентов уровень педагогической культуры.

В исследовании приняли участие 70 студентов первого курса Шадринского государственного педагогического университета направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы использовались методы наблюдения, беседы, анкетирования и тестирования. Данный этап показал, что обучающиеся не знают о понятии «педагогическая культура учителя», испытывают трудности в описании педагогических ценностей учителя, в оценивании имеющегося у них уровня сформированности педагогической культуры. Большая часть респондентов имеет начальный уровень педагогической культуры (68%). Остальная часть обучающихся имеет средний уровень педагогической культуры (32%). Отсюда мы сделали вывод о том, что данному вопросу не уделяется должное внимание в профессиональной подготовке будущих учителей, не проводятся учебные занятия, направленные на решение данной задачи.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы в образовательный процесс внедрялась разработанная модель. Результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы подтвердили положительные изменения в уровнях сформированности педагогической культуры обучающихся. На учебных занятиях по педагогике были проведены педагогические интенсивы, в результате чего, согласно выявленным уровневым показателям, уровень педагогической культуры у будущих учителей повысился.

**ВЫВОДЫ.** Чтобы быть конкурентоспособным учителем, необходимо быть мастером/профессионалом своего дела, для этого будущему учителю еще на студенческой скамье нужно овладеть начальным уровнем педагогической культуры. Она включает в себя и профессиональные знания, и профессиональный опыт, и умение решать профессиональные задачи, и знание профессионального этикета. Перспектива дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы видится в транслировании полученного позитивного опыта реализации разработанной модели процесса формирования педагогической культуры будущих учителей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьев Н.Е., Суханцева В.К., Иванова Т.В. О педагогической культуре будущего учителя // Педагогика. 1992. № 1-2. С. 66-70.
2. Горбунова И.А. Педагогическая культура как феномен социально-педагогической среды // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kultura-kak-fenomen-sotsialno-pedagogicheskoy-sredy> (дата обращения: 30.04.2024).
3. Захарченко Е.Ю. Педагогическая культура и культурно-образовательная ситуация // Педагогика. 1999. № 3. С. 69-73.
4. Качалов Д.В. Развитие профессионального самосознания будущих учителей как условие формирования педагогической культуры // Наука и школа. 2011. № 3. С. 105-107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnogo-samosoznaniya-buduschih-uchiteley-kak-uslovie-fomirovaniya-pedagogicheskoy-kultury> (дата обращения: 30.04.2024).

5. Качалова Л.П., Светонослова Л.Г. Педагогический интенсив как прогрессивный ресурс подготовки. Курск: изд-во ЗАО «Университетская книга», 2024. 112 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=63157582> (дата обращения: 30.04.2024).
6. Киричек Л.В. Проблемы формирования педагогической культуры как условия творческой деятельности будущего педагога // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». Том 26 (65). 2013. № 2. С. 170–182.
7. Корчагина Л.Г. Рефлексивно-пиктографические задачи как средство формирования педагогической культуры учителя: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2007. 25 с.
8. Макарова О.А., Ковардакова М.А. Ситуационный подход как конкретизация личностно-ориентированной парадигмы профессионального образования // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 6–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/situatsionnyy-podhod-kak-konkretizatsiya-lichnostno-orientirovannoy-paradigmy-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 30.04.2024).
9. Российская Федерация. Ядро высшего педагогического образования // Академия Минпросвещения России. URL: <https://apkrpro.ru/proekty/yadro-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 01.05.2024).
10. Светонослова Л.Г. К вопросу об условиях формирования педагогической культуры будущих учителей в педвузе // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета: сетевой науч. журн. 2024. № 2 (4). URL: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/193> (дата обращения: 12.07.2024).
11. Си Чжэньсинь. Понятие «дидактический подход» в современной педагогической науке: содержательные и структурно-функциональные характеристики // Известия ВГПУ. 2023. № 1 (174). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-didakticheskiy-podhod-v-sovremennoy-pedagogicheskoy-nauke-soderzhatelnye-i-strukturno-funktsionalnye-harakteristiki> (дата обращения: 30.04.2024).
12. Сластенин В.А. и др. Педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
13. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С. 14–28.
14. Хорошилова Н.В. Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования // Вестник ВятГУ. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskiy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-realizatsii-razvivayushey-funktsii-obrazovaniya> (дата обращения: 30.04.2024).
15. Юнусова Е.Б. Театральная педагогика как средство развития педагогической культуры студентов-хореографов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2023. № 6 (178). С. 264–282.
16. Янова М.Г., Игнатова В.В. Формирование педагогической культуры будущего учителя: организационный контекст // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pedagogicheskoy-kultury-buduschego-uchitelya-organizatsionnyy-kontekst> (дата обращения: 01.05.2024).

## REFERENCES

1. Vorob`ev N.E., Suxanceva V.K., Ivanova T.V. *O pedagogicheskoy kul`ture budushhego uchitelya* [About the pedagogical culture of the future teacher] // Pedagogika. 1992. № 1–2. S. 66–70. (In Russian).
2. Gorbunova I.A. *Pedagogicheskaya kul`tura kak fenomen social`no-pedagogicheskoy sredy`* [Pedagogical culture as a phenomenon of the socio-pedagogical environment] // Professional`noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kultura-kak-fenomen-sotsialno-pedagogicheskoy-sredy> (data obrashheniya: 30.04.2024). (In Russian).
3. Zaxarchenko E.Yu. *Pedagogicheskaya kul`tura i kul`turno-obrazovatel`naya situatsiya* [Pedagogical culture and cultural and educational situation] // Pedagogika. 1999. № 3. S. 69–73. (In Russian).
4. Kachalov D.V. *Razvitiye professional`nogo samosoznaniya budushhix uchitelej kak uslovie formirovaniya pedagogicheskoy kul`tury`* [The development of professional self-awareness of future teachers as a condition

- for the formation of pedagogical culture] // *Nauka i shkola*. 2011. № 3. S. 105–107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnogo-samosoznaniya-buduschih-uchiteley-kak-usloviye-formirovaniya-pedagogicheskoy-kultury> (data obrashheniya: 30.04.2024). (In Russian).
5. Kachalova L.P., Svetonosova L.G. *Pedagogicheskij intensiv kak progressivny`j resurs podgotovki budushhix pedagogov k resheniyu professional`ny`x zadach: monografiya* [Pedagogical intensive as a progressive resource for preparing future teachers to solve professional problems]. Kursk: izd-vo ZAO «Universitetskaya kniga», 2024. 112 s. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=63157582> (data obrashheniya: 30.04.2024). (In Russian).
  6. Kirichek L.V. *Problemy` formirovaniya pedagogicheskoy kul`tury` kak usloviya tvorcheskoj deyatel`nosti budushhego pedagoga* [Problems of formation of pedagogical culture as conditions for the creative activity of a future teacher] // *Uchyony`e zapiski Tavricheskogo nacional`nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Seriya «Problemy` pedagogiki srednej i vy`sshej shkoly`»*. Tom 26 (65). 2013. № 2. S. 170–182. (In Russian).
  7. Korchagina L.G. *Refleksivno-piktograficheskie zadachi kak sredstvo formirovaniya pedagogicheskoy kul`tury` uchitelya: Avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01*. [Reflexive pictographic tasks as a means of forming a teacher's pedagogical culture]. Tyumen`, 2007. 25 s. (In Russian).
  8. Makarova O.A., Kovardakova M.A. *Situacionny`j podxod kak konkretizaciya lichnostno-orientirovannoj paradigmy` professional`nogo obrazovaniya* [Situational approach as a concretization of the personality-oriented paradigm of vocational education] // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2017. № 6–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/situatsionnyy-podhod-kak-konkretizatsiya-lichnostno-orientirovannoy-paradigmy-professionalnogo-obrazovaniya> (data obrashheniya: 30.04.2024). (In Russian).
  9. Rossijskaya Federaciya. *Yadro vy`sshego pedagogicheskogo obrazovaniya* [The core of higher pedagogical education] // *Akademiya Minprosveshheniya Rossii*. URL: <https://apkpro.ru/proekty/yadro-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya/> (data obrashheniya: 01.05.2024). (In Russian).
  10. Svetonosova L.G. *K voprosu ob usloviyax formirovaniya pedagogicheskoy kul`tury` budushhix uchitelej v pedvuze* [On the issue of the conditions for the formation of the pedagogical culture of future teachers in the pedagogical university] // *Uchyony`e zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta: setevoj nauch. zhurn*. 2024. № 2 (4). URL: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/193> (data obrashheniya: 12.07.2024). (In Russian).
  11. Si Chzhe`n`sin`. *Ponyatie «didakticheskij podxod» v sovremennoj pedagogicheskoy nauke: sodержatel`ny`e i strukturno-funkcional`ny`e xarakteristiki* [The concept of «didactic approach» in modern pedagogical science: substantive and structural and functional characteristics] // *Izvestiya VGPU*. 2023. № 1 (174). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-didakticheskij-podhod-v-sovremennoj-pedagogicheskoy-nauke-soderzhatelnye-i-strukturno-funktsionalnye-harakteristiki> (data obrashheniya: 30.04.2024). (In Russian).
  12. Slastenin V.A. *i dr. Pedagogika*. [Pedagogy]. M.: Izdatel`skij centr «Akademiya», 2002. 576 s.
  13. Slastenin V.A. *Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kul`tury`* [Teacher professionalism as a phenomenon of pedagogical culture] // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2008. № 12. S. 14–28. (In Russian).
  14. Xoroshilova N.V. *Kul`turologicheskij podxod kak metodologicheskaya osnova realizacii razvivayushhej funkcii obrazovaniya* [The cultural approach as a methodological basis for the implementation of the developmental function of education] // *Vestnik VyatGU*. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskij-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-realizatsii-razvivayuschey-funktsii-obrazovaniya> (data obrashheniya: 30.04.2024). (In Russian).
  15. Yunusova E.B. *Teatral`naya pedagogika kak sredstvo razvitiya pedagogicheskoy kul`tury` studentov-xoreografov* [Theatrical pedagogy as a means of developing the pedagogical culture of choreography students] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023. № 6 (178). S. 264–282. (In Russian).
  16. Yanova M.G., Ignatova V.V. *Formirovanie pedagogicheskoy kul`tury` budushhego uchitelya: organizacionny`j kontekst* [Formation of the pedagogical culture of the future teacher: the organizational context] // *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf`eva*. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pedagogicheskoy-kultury-buduschego-uchitelya-organizatsionnyy-kontekst> (data obrashheniya: 01.05.2024). (In Russian).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.016

УДК 378.14:793.3

ББК 74.489.8+85.32р30

А.В. ФРОЛЬЦОВ

**СОДЕРЖАНИЕ СТРУКТУРНЫХ  
КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ  
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ  
КОЛЛЕКТИВОВ**

A.V. FROLTISOV

**THE CONTENT OF THE STRUCTURAL  
COMPONENTS OF THE PEDAGOGICAL  
WORLDVIEW OF FUTURE LEADERS  
OF CHOREOGRAPHIC GROUPS**

**С**татья посвящена вопросам определения содержания структурных компонентов педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами, оценке их роли в структуре исследуемого феномена посредством применения методов анализа, синтеза, обобщения, систематизации, конкретизации и сравнения доступных научных источников. Автором обозначена актуальность исследования, заключающаяся в необходимости комплексного изучения педагогических профессионально-личностных новообразований для повышения качества подготовки творческих кадров сферы культуры. Новизна исследования представлена выделением авторских структурных компонентов изучаемого феномена, раскрытием их содержания относительно специфики профессиональной деятельности будущего руководителя хореографическим коллективом с опорой на имеющийся в научной литературе массив психолого-педагогических представлений относительно объекта исследования. Полученные результаты могут быть применены для эффективного формирования педагогического мировоззрения у будущих руководителей хореографическими коллективами в образовательном пространстве ВУЗа культуры.

The article is devoted to the issues of determining the content of the structural components of the pedagogical worldview of future leaders of choreographic collectives, assessing their role in the structure of the phenomenon under study through the use of methods of analysis, synthesis, generalization, systematization, concretization and comparison of available scientific sources. The author identifies the relevance of the research, which consists in the need for a comprehensive study of pedagogical professional and personal neoplasms to improve the quality of training of creative personnel in the field of culture. The novelty of the research is presented by highlighting the author's structural components of the phenomenon under study, revealing their content regarding the specifics of the professional activity of the future head of the choreographic team based on the array of psychological and pedagogical ideas available in the scientific literature regarding the object of research. The results obtained can be applied to effectively form the pedagogical worldview of future leaders of choreographic groups in the educational space of the University of Culture.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА.** Профессиональное образование, педагогическое мировоззрение, содержание, структура, структурные компоненты, будущие руководители хореографическими коллективами.

**KEY WORDS.** Professional education, pedagogical worldview, content, structure, structural components, future leaders of choreographic groups.

**ВВЕДЕНИЕ.** Модернизация сферы культуры, которая способствует «укреплению временных, пространственных и личностных связей» между всеми членами общества [8], определяет целесообразность качественных изменений в системе профессиональной подготовки руководителей хореографическими коллективами в вузе культуры, которые актуализировались в связи с выходом России из Болонского процесса. Международный кризис, геополитическая нестабильность, стремительно изменяющаяся социокультурная ситуация обуславливают необходимость реформации системы высшего хореографического образования, что способствует повышению эффективности образовательного процесса при подготовке кадров в вузе культуры, обладающих качествами и способностями, направленными на «воспитание и формирование личности каждого члена общества» [8], а также «влечет за собой переосмысление профессиональной подготовки <...> хореографа» с учетом принципа культуросообразности [7].

Повышенный запрос государства на высокопрофессиональных специалистов сферы культуры детерминирован их готовностью и способностью обеспечить приоритетное культурное и гуманитарное развитие как основу экономического процветания, государственного суверенитета и цивилизационной самобытности страны [13]. При этом возникает ряд проблем связанных с подготовкой руководителей хореографическими коллективами в области профессионального хореографического образования, поскольку «студенты-хореографы, поступая в вуз <...> недостаточно ответственно подходят к выбору своей будущей профессии, не в полной мере осознают ее специфику» [3, с. 3], связанную с педагогической направленностью профессиональной деятельности будущего руководителя в области хореографического искусства. Данные научных исследований (Д.А. Баранова, А.Р. Терехина, И.А. Богданец, Н.В. Сеницына, О.В. Сюткина, В.И. Савинова и др.) позволяют отождествлять руководителя хореографическим коллективом с педагогом-хореографом, следовательно, для разрешения противоречий, касающихся вопросов профессионального самоопределения будущих специалистов относительно дальнейшей трудовой деятельности, в целях повышения качества выполнения ими должностных обязанностей при осуществлении руководства хореографическим коллективом необходимо формировать у них ряд профессионально-личностных новообразований, способствующих «эффективному решению профессиональных задач» [14]. Среди таковых выделяют педагогическую культуру (П.В. Сеначин), готовность к решению профессиональных задач педагогического типа (А.Г. Князева), имидж педагога-хореографа (А.Б. Чередыкова) и др. На наш взгляд ведущую роль среди указанных новообразований играет педагогическое мировоззрение, представляющее собой профессионально-личностное новообразование выпускников вуза по профилю «Руководитель хореографическим коллективом, преподаватель специальных дисциплин», проявляющееся в способности руководить хореографическими коллективами на основе системы педагогических знаний, взглядов, убеждений и ценностей, структуру которого необходимо охарактеризовать в настоящем исследовании.

**ЦЕЛЬ** исследования состоит в изучении содержания основных структурных компонентов педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами, оценке их роли в структуре изучаемого феномена.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.** Теоретическая база исследования представлена трудами зарубежных и отечественных ученых, посвященных проблеме изучения мировоззрения личности и различных его типов. Первые употребления термина «мировоззрение» связывают с работами представителей немецкой классической философской школы 18 в. (И. Кант, Г. Гегель, Ф. Шлеймахер), а начальную попытку построения его классификации, типологии и разработки подходов к структурированию предпринимает В. Дильтей в книге «Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах». В своих умозаключениях, при определении структуры изучаемого феномена, мы опираемся на отечественный опыт изучения содержания мировоззрения с позиций диалектического материализма

(В.С. Тюхтин, В.В. Агудов, А.Н. Аверьянов и др.), его структуры (А.В. Нехорошков, Л.А. Иткулова, Л.Г. Интымакова и др.), философские и психолого-педагогические исследования в области научного мировоззрения (Э.Ф. Володин, П.В. Алексеев, В.И. Кузнецов, Т.И. Ойзерман, В.А. Сластенин, А.Г. Спиркин и др.), анализ научных трудов, посвященных теоретическим аспектам профессионального мировоззрения (Р.М. Абдулгалимов, Е.В. Дмитриева, Т.С. Туркина, В.О. Романова, С.Ю. Рыбин и др.), его специфики у руководителей (А.Ю. Шиббаева, О.В. Евтихов, Н.П. Ганыш и др.), различные точки зрения ученых относительно категории «педагогическое мировоззрение» (З.И. Равкин, Б.Л. Вульфсон, В.Г. Пряникова, Е.И. Рогов, А.Г. Асмолов, А.А. Касьян, Ж.Ю. Брук и др.), его структуры (М.Б. Батюта, Т.М. Сорокина, Л.П. Реутова и др.) и механизмов формирования в образовательном пространстве ВУЗа (Ю.В. Андросова, И.Ю. Ибрагимов и др.), а также на анализ философской категории «структура», представленный в работах М.Н. Руткевича, Д.А. Рычанского, И.И. Булычева и др., позволяющий характеризовать ее как совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе. При этом краткий обзор доступных научных источников и анализ имеющегося массива представлений о педагогических феноменах показывают, что в психолого-педагогической литературе отсутствуют исследования в области определения структуры педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами и изучения содержания его структурных компонентов.

Методологическую основу наших научных изысканий составляют следующие подходы:

— системный, позволяющий последовательно с учетом принципов целостности, структурности, взаимозависимости, иерархичности выделять структурные компоненты объекта исследования, изучать их содержание с учетом характера их взаимодействия, степени взаимообусловленности и специфики хореографического искусства;

— культурологический, выражающий искомое содержание компонентов педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами в соответствии с их культуросообразностью;

— деятельностный, через призму которого особенности содержания изучаемых структурных компонентов определяются направленностью профессиональной деятельности будущих руководителей хореографическими коллективами;

— личностно-ориентированный, способствующий проведению исследования, опираясь на механизмы самопознания личности, стремление к профессиональной самореализации, индивидуально-личностную направленность педагогической деятельности, что в совокупности формирует содержание структурных компонентов объекта изучения.

Исследование осуществляем посредством теоретических методов анализа, синтеза, обобщения, систематизации, конкретизации и сравнения.

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.** Проведенное нами исследование заявленного феномена позволяют характеризовать его как составную часть более широких научных категорий. В соответствии с деятельностным подходом педагогическое мировоззрение будущих руководителей хореографическими коллективами представляет собой область профессионального мировоззрения, поскольку его содержание определено особенностями профессии и двунаправленным (педагогическим и руководящим) характером профессиональной деятельности будущих специалистов через призму их профессионально значимых качеств. В свою очередь профессиональное мировоззрение выступает частью общего личностного мировоззрения, поэтому при изучении сущности, содержания и структуры исследуемого нами феномена целесообразно применять методы аналогии, обобщения и конкретизации, а также методологические подходы, используемые при рассмотрении мировоззрения в целом.

На общенаучном уровне методологической основой нашего исследования выступает системный подход, согласно которому педагогическое мировоззрение будущих руководи-

телей хореографическими коллективами следует определять как сложную комплексную систему, состоящую из конкретных элементов и характеризующуюся строгой структурой, то есть совокупностью устойчивых взаимообусловленных связей между данными элементами. В философской и психолого-педагогической литературе за последние десятилетия сложился ряд работ (В.Н. Сагатовский, А.Г. Спиркин, В.А. Сластенин, А.А. Радугин, А.Л. Жохов, Л.П. Реутова, Е.В. Дмитриева, С.А. Смирнова, Т.Я. Железнова, М.Б. Батюта и др.), посвященных проблемам определения структуры как мировоззрения, так, в частности, и профессионального педагогического мировоззрения. Посредством краткого анализа доступных научных источников (А.В. Нехорошков, Л.А. Иткулова, Л.Г. Интымакова и др.) в системе изучаемого феномена следует дифференцировать четыре тесно связанных ключевых элемента — знания, взгляды, убеждения и ценности, выполняющих в его структуре разные функции [1].

Опираясь на данные психолого-педагогических исследований, можно констатировать, что базисным структурным компонентом педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами выступают «обыденные, профессиональные и научные» знания [6], поскольку в соответствии с концепцией И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина их усвоение «обеспечивает формирование картины мира и вооружает методологическим подходом к познавательной и практической деятельности» [11, с. 266]. Содержание таких знаний включает информацию об окружающем мире, социальных явлениях действительности, сущности педагогической профессии, методах и средствах обучения и воспитания, истории хореографического искусства, видах и формах хореографии, особенностях различных хореографических дисциплин, механизмах управления хореографическими коллективами, но следует отметить, что в зависимости от специфики и методики преподаваемых дисциплин, возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых, условий осуществления педагогического процесса, личностных и профессиональных качеств специалиста такие педагогические знания приобретают конкретный и субъективный характер.

Знания в процессе восприятия их субъектом профессиональной деятельности через систему «эмоционально-оценочных отношений» приобретают «личный характер» [9], трансформируясь в убеждения, которые в дальнейшем определяют поступки и тип педагогического поведения специалиста. При этом механизмом данного преобразования выступают ценности, содержание которых включает как систему индивидуальных ценностей личности, так и общечеловеческих. Согласно И.А. Биневскому, подобная ценностная система представлена смысложизненными, витальными, демократическими, утилитарными ценностями, а также ценностями общественного признания и межличностного общения [2]. Анализ философской и психолого-педагогической литературы (В.А. Сластенин, Т.И. Ойзерман, Л.Н. Тимашкова и др.) позволяет рассматривать ценности в структуре педагогического мировоззрения как аксиологические установки профессионала, осуществляющего педагогическую деятельность, на основе которых происходит критический отбор информации, и дифференцировать их на социально-педагогические (общественные нормы и правила), профессионально-групповые (принципы, идеи самостоятельных профессиональных групп) и индивидуально-личностные (потребности, цели, интересы, идеалы индивида). Знания, испытывая ценностные метаморфозы, «вбирают в себя отношение, позицию человека (группы людей), окрашиваются эмоциями, сочетаются с волей к действию» [5], таким образом, формируя убеждения, способствующие выработке целостного видения и понимания мира. Убеждения целесообразно определять как критерии истинности знаний, перешедших «во внутреннюю позицию личности» [11, с. 245], регулятивы поведения и поступков людей, т.е. их жизнедеятельности, которые в том числе распространяются и на область профессиональной деятельности личности. Очевидно, что в структуре изучаемого нами феномена убеждения в совокупности с ценностями задают вектор формирования мотивов, которые, согласно исследованиям А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, выступают меха-

низмом, направляющим будущих руководителей хореографическими коллективами на осуществление педагогической деятельности.

При этом стоит отметить, что важно не только искусно и грамотно выстраивать педагогический процесс, но и уметь его качественно контролировать и оценивать эффективность его результатов, своевременно внося коррективы в педагогическую работу. Таким рефлексивным инструментом выступают взгляды, способствующие формулированию «собственной позиции по отношению к ситуации, событию» [1]. Взгляды, как и убеждения «надстраиваются» на знания, представляя собой субъективно окрашенные (через призму ценностей) суждения, с помощью которых специалист способен объяснять педагогические процессы и явления, контролировать и прогнозировать ход обучения и воспитания, производить критическую оценку собственной профессиональной деятельности.

Изучив содержание ключевых элементов исследуемого объекта, целесообразно констатировать, что педагогические знания, взгляды, убеждения и ценности, сливаясь в единое целое, определяют способность будущих специалистов осуществлять эффективное педагогическое руководство хореографическими коллективами. Следует обратить внимание, что понятие о данных элементах достаточно «размыто», они не носят конкретный характер, а их содержание в соответствии с методологическими подходами варьируется в зависимости от типа профессиональной педагогической деятельности, ее культуросообразности, аксиологических доминант, социальной стратификации и т.д., но они задают общие механизмы структурирования мировоззрения, формируя тем самым блочный подход, позволяющий ученым в своих исследованиях выделять более сложные комплексные компоненты:

а) в структуре мировоззрения в целом:

- по В.А. Сластенину — интеллектуальный, эмоционально-волевой, практически-действенный;
- по С.А. Смирнову — нравственный, эмоциональный, волевой;
- по А.Л. Жохову — образно-знаниевый, эмоционально-ценностный, деятельностно-волевой;
- по А.А. Радугину — познавательный, ценностно-нормативный, эмоционально-волевой, практический.

б) в структуре педагогического мировоззрения:

- по Л.П. Реутовой — мотивационный, знаниевый, эмоционально-ценностный, действенно-практический;
- по Е.В. Дмитриевой — когнитивный, эмоционально-ценностный, действенно-практический;
- по Т.Я. Железновой — потребностно-мотивационный, когнитивный и операционно-деятельностный;

и т.д.

Сравнительно-сопоставительный анализ научных исследований показывает, что педагогическое мировоззрение включает в себя интеллектуальные (знания, информация, познавательная деятельность), эмоциональные (убеждения, взгляды, ценности, цели и мотивы, волевые акты) и практические (непосредственная готовность к деятельности, механизмы ее осуществления) составляющие. Акцентируем внимание, что в своих научных изысканиях ученые относят контроль и оценку к мотивационным и эмоциональным компонентам, но на наш взгляд убеждение в чем-либо не есть то же самое, что отношение к нему, а оценочное суждение нецелесообразно отождествлять исключительно с эмоциональными и волевыми проявлениями. Рефлексия наступает во время или после осуществления практических действий, инициированных знаниями, убеждениями и взглядами в их единстве, и представляет собой более широкое понятие, способствующее выделению контрольно-оценочного аппарата в отдельный компонент. Обобщение и синтез представленных в научной литературе результатов исследований, посвященных проблемам формирования педа-

гогических феноменов в образовательном пространстве, позволяет вычленив в структуре педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами следующие компоненты: *мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный*, — определяющихся спецификой профессиональной деятельности в области хореографического искусства. Рассмотрим содержание данных структурных компонентов опираясь на теоретический анализ психолого-педагогических источников и практический опыт работы в качестве преподавателя кафедры хореографии ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры».

1. *Мотивационно-ценностный компонент* выступает регулятивом педагогической деятельности через призму педагогических убеждений, ценностей, идеалов и личностного отношения к миру педагогической действительности, что способствует формированию индивидуального педагогического стиля, собственной точки зрения на «проблемы педагогического характера» [4]. В структуре педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами он включает мотивы выбора профессии, педагогическую направленность профессиональной деятельности, выражающуюся в склонностях к осуществлению педагогических функций [10] в соответствии с собственной эмоционально-ценностной позицией. Относительно специфики деятельности руководителя в сфере хореографии мотивационно-ценностный компонент проявляется в самосознании себя в профессии как в первую очередь педагога-хореографа на основе интереса к хореографическому искусству, личностных потребностей в самореализации и воспитании и обучении участников коллектива танцевальному ремеслу, имеющейся у будущего специалиста системы идеалов и профессионально значимых качеств. Основанием данного компонента выступает убеждение в правильности избранного профессионального пути, что в дальнейшем будет способствовать проявлению уверенности при формировании траектории развития хореографического коллектива. Для успешного выполнения трудовых функций в профессиональной деятельности будущий специалист должен осознавать методы хореографической подготовки педагога, балетмейстера и руководителя в ВУЗе культуры, необходимость постоянного саморазвития, быть способным к усвоению теоретического материала при обучении хореографическому искусству, обладать волей и педагогическими убеждениями, подводящими «человека к обоснованным решениям, действиям и поступкам» [11, с. 247], что и обеспечивает мотивационно-ценностный компонент в структуре педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами.

2. *Когнитивный компонент* в структуре педагогического мировоззрения представляет собой базовый компонент, задающий ключевые ориентиры при его формировании, и в наиболее широком смысле включает совокупность профессиональных знаний и стремление к познанию. Поскольку «мировоззрение содержит в себе не разрозненные знания, а их систему» [11, с. 247] когнитивный компонент, по мнению Л.П. Реутовой, представлен системой предметных знаний в области психологии и педагогики, необходимых для решения профессиональных задач педагогического типа [10]. Но, как справедливо отмечают М.Б. Батюта и Т.М. Сорокина, он «отражается в систематизации информации на единой концептуальной основе», роль которой авторы отводят не психолого-педагогическим знаниям, формируемым в процессе подготовки будущего профессионала, а культурологической информации, определяющей профессиональную педагогическую культуру [1]. Деятельность руководителя хореографическим коллективом — это, прежде всего, деятельность специалиста сферы культуры. Расширяя спектр представлений о содержании когнитивного компонента относительно изучаемого нами феномена в системе хореографического образования, в соответствии с принципом культуросообразности, опираясь на анализ рабочих программ ФГБОУ ВО ОГИК по профилю подготовки «Руководство хореографическим коллективом, преподавание специальных дисциплин», считаем, что его основанием будут выступать получаемые будущими специалистами знания в области не только общей

и возрастной педагогики и психологии, но и знания основ государственной культурной политики, менеджмента, правовых и экономических инструментов осуществления профессиональной деятельности в области культуры и искусства, а также методики преподавания специальных дисциплин, включающих большой спектр направлений хореографии, и методики работы с творческим коллективом, позволяющей профессионально анализировать работу любого вида и типа хореографического коллектива. При этом следует отметить, что руководитель хореографическим коллективом «выступает, прежде всего, педагогом» [12], следовательно, такая совокупность предметных знаний обусловлена спецификой выстраивания профессиональной коммуникации и педагогического взаимодействия с обучающимися в сфере хореографического образования в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями развития психики учеников. Но знания сами по себе не представляют ценности, если они не переработаны и не усвоены в процессе познания. Очевидно, что когнитивный компонент педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами проявляется в степени самостоятельности при изучении теоретических основ профессиональной деятельности, постоянном стремлении к расширению кругозора, в способности добывать методологические знания, которые выполняют конструктивную и проектную функции, позволяя планировать профессиональную педагогическую деятельность с учетом закономерностей и принципов педагогического процесса [4].

3. *Деятельностный компонент* определяет способность и готовность будущего специалиста эффективно выполнять свои профессиональные функции, осуществлять педагогическое руководство творческими коллективами, вести активную педагогическую деятельность в творческих хореографических объединениях, подразумевающую «целенаправленное и целостное выражение личности, вытекающее из ее педагогических взглядов, убеждений, ценностных ориентаций, мотивов, эмоционального настроения, волевых и интеллектуальных качеств» [10, с. 85]. Деятельностный компонент отражает волевую готовность к решению педагогических задач через «создание новых педагогических технологий, проектирование культуросообразных средств обучения, решение теоретических и практических проблем» [1], а также через грамотное использование культурологических, хореографических и психолого-педагогических знаний. В структуре педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами он характеризует способность качественно и результативно использовать полученные в ходе обучения в ВУЗе предметные знания на практике, обеспечивать рост и развитие хореографического коллектива, посредством включения его участников в образовательную среду и творческо-исполнительскую деятельность и передачи им собственного практического опыта и мировоззренческих установок.

4. *Рефлексивный компонент* определен способностью будущего руководителя на основе интеллектуальных и эмоциональных составляющих проводить анализ собственной профессиональной деятельности на предмет ее эффективности посредством самоконтроля и самооценки. Данный компонент в структуре педагогического мировоззрения будущего специалиста после завершения его обучения в ВУЗе будет способствовать своевременному формированию оценочных суждений, позволяющих производить диагностику имеющихся у профессионала знаний и умений, педагогических компетенций, устанавливать причины положительных или отрицательных изменений в образовательном процессе, прогнозировать траекторию развития участников хореографического коллектива. В процессе рефлексии будущий руководитель учится быстро и эффективно принимать решения, нести ответственность за собственные педагогические действия.

Проанализированные структурные компоненты педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами не существуют «сами по себе», они взаимосвязаны и взаимообусловлены и образуют единое целостное профессионально-

личностное новообразование, позволяющее будущему профессионалу осуществлять эффективное руководство хореографическими студиями, объединениями на основе педагогических знаний, взглядов, убеждений и ценностей.

**ВЫВОДЫ.** Таким образом, проведенное нами исследование позволяет характеризовать изучаемый феномен как сложную, комплексную систему, а через призму знаний, взглядов, убеждений и ценностей выделить в нем взаимообусловленные мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты, которые посредством взаимодействия образуют совокупность устойчивых связей изучаемого явления, определяющих его целостность и структуру. *Мотивационно-ценностный компонент* выполняет ориентирующую и регулирующую функции и обусловлен совокупностью мотивов к осуществлению педагогической деятельности и профессиональных психолого-педагогических ценностей, которые в их единстве задают уверенность в правильности выбора профессионального пути, обеспечивают способность к саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию себя как педагога-хореографа, формируют профессионально значимые качества и модель поведения будущего профессионала в соответствии с личностными интересами, потребностями, идеалами, видением себя в профессии.

*Когнитивный компонент* выступает базовой теоретической основой педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами, включает систематизированную на единой концептуальной основе информацию и характеризует степень усвоения культурологических и психолого-педагогических знаний, способность к самопознанию.

*Деятельностный компонент* предполагает волевую готовность к осуществлению различных типов педагогической деятельности в хореографическом коллективе, стремление руководствоваться собственными взглядами и убеждениями при выполнении педагогических функций, способность грамотно использовать полученные в ходе подготовки в вузе предметные знания на практике и на их основе вырабатывать собственные методологические приемы для эффективного решения профессиональных задач педагогического типа.

*Рефлексивный компонент* отражает уровень оценки и отношения к педагогическим явлениям в хореографическом коллективе и заключается в формировании у будущего специалиста контрольно-оценочного аппарата, способности к самоконтролю и самооценке, позволяющей эффективно принимать решения при осуществлении образовательной деятельности в области хореографического искусства, нести ответственность за собственный выбор.

Дальнейшие исследования педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографическими коллективами позволят на основе содержания его структурных компонентов разработать механизмы, построить модель, обосновать и опытно-экспериментальным путем апробировать технологию формирования изучаемого феномена у студентов кафедры хореографии вуза культуры.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Батюта М.Б. Содержание и психологическая структура профессионально-педагогического мировоззрения / М.Б. Батюта, Т.М. Сорокина // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1549.
2. Биневский И.А. «Ценность» и ее роль в структуре мировоззрения / И.А. Биневский // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 2. С. 6-8.
3. Гусев А.Ю. Технология социокультурного проектирования как средство содействия профессиональному самоопределению будущих педагогов-хореографов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 5.8.7 / Гусев Александр Юрьевич; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»; Диссовет 33.2.018.18 (33.2.018.18)]. Санкт-Петербург, 2024. 25 с.

4. Дмитриева Е.В. Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2003. 22 с.
5. Интымакова Л.Г. Мировоззрение: структура и способы организации / Л.Г. Интымакова, Н.П. Чередникова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2008. № 2. С. 32–38.
6. Иткулова Л.А. Мировоззрение как интегральное образование: сущность и структура / Л.А. Иткулова // Вестник Башкирского университета. 2010. Т. 15, № 1. С. 164–167.
7. Касиманова Л.А. Моделирование культуросообразного содержания высшего хореографического образования / Л.А. Касиманова // Академия профессионального образования. 2019. № 9 (88). С. 11–17.
8. Князева А.Г. О содержании профессиональной подготовки студентов вуза культуры к решению задач педагогического типа / А.Г. Князева // Образование и культурное пространство. 2023. № 3. С. 24–36.
9. Нехорошков А.В. Мировоззрение субъекта: сущность, структура, диагностика / А.В. Нехорошков // Образование и саморазвитие. 2014. № 4 (42). С. 74–79.
10. Реутова Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08. Майкоп, 2006. 398 с.
11. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
12. Терехина А.Р. Приоритетные качества руководителя хореографического коллектива / А.Р. Терехина, И.А. Богданец // Вестник научных конференций. 2019. № 6–2 (46). С. 121–122.
13. Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 г. N 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70828330/> (дата обращения: 23.08.2024).
14. Фрольцов А.В. «Педагогическое мировоззрение» как категория профессионального образования / А.В. Фрольцов // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 13 июня 2024 года. Чебоксары: ООО «Издательский дом “Среда”», 2024. С. 247–252.

## REFERENCES

1. Batyuta M.B. *Soderzhanie i psihologicheskaya struktura professional'no-pedagogicheskogo mirovozzreniya* [The content and psychological structure of the professional and pedagogical worldview] / M.B. Batyuta, T.M. Sorokina // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. № 1–1. S. 1549. (In Russian).
2. Binevskij I.A. «Cennost'» i ee rol' v strukture mirovozzreniya [«Value» and its role in the structure of the worldview] / I.A. Binevskij // *Sborniki konferencij NIC Sociosfera*. 2015. № 2. S. 6–8. (In Russian).
3. Gusev A.YU. *Tekhnologiya sociokul'turnogo proektirovaniya kak sredstvo sodejstviya professional'nomu samoopredeleniyu budushchih pedagogov-horeografov* [The technology of socio-cultural design as a means of promoting professional self-determination of future choreographers]: avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 5.8.7 / Gusev Aleksandr YUr'evich; [Mesto zashchity: FGBOU VO «Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena»]; *Dissovet 33.2.018.18 (33.2.018.18)*. Sankt-Peterburg. 2024. 25 s. (In Russian).
4. Dmitrieva E.V. *Formirovanie professional'nogo pedagogicheskogo mirovozzreniya budushchego uchitelya* [Formation of the professional pedagogical worldview of the future teacher]: avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08 / Volgogr. gos. ped. un-t. Volgograd. 2003. 22 s. (In Russian).
5. Intymakova L.G. *Mirovozzrenie: struktura i sposoby organizacii* [Worldview: structure and methods of organization] / L.G. Intymakova, N.P. Cherednikova // *Vestnik Taganrogskego gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2008. № 2. S. 32–38. (In Russian).
6. Itkulova L.A. *Mirovozzrenie kak integral'noe obrazovanie: sushchnost' i struktura* [Worldview as an integral education: the essence and structure] / L.A. Itkulova // *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2010. T. 15. № 1. S. 164–167. (In Russian).

7. Kasimanova L.A. *Modelirovanie kul'turosoobraznogo sodержaniya vysshego horeograficheskogo obrazovaniya* [Modeling of the cultural content of higher choreographic education] / L.A. Kasimanova // *Akademiya professional'nogo obrazovaniya*. 2019. № 9 (88). S. 11–17. (In Russian).
8. Knyazeva A.G. *O sodержanii professional'noj podgotovki studentov vuza kul'tury k resheniyu zadach pedagogicheskogo tipa* [On the content of professional training of students of the University of Culture to solve pedagogical tasks] / A.G. Knyazeva // *Obrazovanie i kul'turnoe prostranstvo*. 2023. № 3. S. 24–36. (In Russian)
9. Nekhoroshkov A.V. *Mirovozzrenie sub"ekta: sushchnost', struktura, diagnostika* [The worldview of the subject: essence, structure, diagnosis] / A.V. Nekhoroshkov // *Obrazovanie i samorazvitie*. 2014. № 4 (42). S. 74–79. (In Russian).
10. Reutova L.P. *Sistema formirovaniya i razvitiya professional'no-pedagogicheskogo mirovozzreniya uchitelya* [The system of formation and development of a teacher's professional and pedagogical worldview]: dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.08. Majkop. 2006. 398 s. (In Russian).
11. Slastenin V.A. *Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij* [Pedagogy: Textbook for students. higher education. institutions] / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. SHiyanov; pod red. V.A. Slastenina. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya». 2002. 576 s. (In Russian).
12. Terekhina A.R. *Prioritetnye kachestva rukovoditelya horeograficheskogo kollektiva* [Priority qualities of the head of the choreographic team] / A.R. Terekhina, I.A. Bogdanec // *Vestnik nauchnykh konferencij*. 2019. № 6–2 (46). S. 121–122. (In Russian).
13. *Ukaz Prezidenta RF ot 24 dekabrya 2014 g. N 808 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj kul'turnoj politiki» (s izmeneniyami i dopolneniyami)* [Decree of the President of the Russian Federation No. 808 dated December 24, 2014 «On Approval of the Fundamentals of the State Cultural Policy» (with amendments and additions)]. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://base.garant.ru/70828330/> (data obrashcheniya: 23.08.2024) (In Russian).
14. Frol'cov A.V. *«Pedagogicheskoe mirovozzrenie» kak kategoriya professional'nogo obrazovaniya* [«Pedagogical worldview» as a category of professional education] / A.V. Frol'cov // *Obrazovanie. Innovacii. issledovaniya kak resurs razvitiya soobshchestva: Materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Cheboksary. 13 iyunya 2024 goda. CHEboksary: OOO «Izdatel'skij dom "Sreda"»*. 2024. S. 247–252. (In Russian).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.017

УДК 378.18

ББК 74.489.026

А.В. ЧУРАКОВА

**РАЗВИТИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ  
СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТИВНОГО КЛУБА**

A.V. CHURAKOVA

**DEVELOPMENT OF SELF-ORGANIZATION  
OF FUTURE TEACHERS THROUGH STUDENT  
SPORTS CLUB**

**О**дной из задач системы высшего образования является поиск образовательного окружения и воспитательных событий для развития самоорганизации будущих педагогов. Это связано с необходимостью подготовки нового типа специалиста, способного к педагогической деятельности в обстановке сложности и неоднозначности.

Цель представленного исследования — теоретический анализ деятельности студенческого спортивного клуба как условия развития самоорганизации будущих педагогов. Наши задачи заключались в изучении понятия «самоорганизация» и выявлении возможности студенческого спортивного клуба для ее развития.

В современном общекультурном и образовательном пространстве педагогическая деятельность предписывает повышенные запросы к будущим педагогам, требуя от них наличия самоорганизации. Ее развитие в системе профессионального педагогического образования является актуальной и своевременной задачей. Анализ и синтез информации специальной педагогической литературы, посвященной актуальности процесса высшего образования и изучению вопросов развития самоорганизации, а также изучение нормативных и программных документов образовательных организаций высшего образования позволяет нам обобщить материалы статей научных и образовательных сообществ.

Возможности студенческого спортивного клуба отвечают основным параметрам понятия самоорганизации как поведенческой характеристики будущих педагогов. Деятельность в студенческом спортивном клубе обеспечивает высокий уровень личностной свободы и активность будущих педагогов; многообразие возможных направлений развития личностного потенциала через способность и готовность решать текущие и перспективные задачи профессиональной деятельности.

One of the tasks of the higher education system is to find an educational environment and educational events for the development of self-organization of future teachers. This is due to the need to train a new type of specialist capable of teaching in a complex and ambiguous environment.

The purpose of the presented study is a theoretical analysis of the activities of the student sports club as a condition for the development of self-organization of future teachers. Our tasks were to study the concept of «self-organization» and to identify the possibility of student sports club for its development.

In the modern general cultural and educational space, pedagogical activity prescribes increased demands for future teachers, requiring them to have the presence of self-organization. Its development in the system of professional pedagogical education is an urgent and timely task. Analysis and synthesis of information of special pedagogical literature devoted to the relevance of the process of higher education and the study of issues of self-organization, as well as the study of normative and program documents of educational organizations of higher education allows us to summarize materials of articles of scientific and educational communities.

The possibilities of the student sports club meet the main parameters of the concept of self-organization as a behavioral characteristic of future teachers. The activity in the student sports club provides a high level of personal freedom and activity of future teachers; a variety of possible directions of personal potential development through the ability and willingness to solve current and future tasks of professional activity.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** будущие педагоги, студенческий спортивный клуб, самоорганизация, образовательная среда, спортивно-событийная среда.

**KEY WORDS:** future teachers, student sports club, self-organization, educational environment, sports and event environment.

**ВВЕДЕНИЕ.** Одной из задач системы высшего образования является поиск образовательного окружения и воспитательных событий для развития самоорганизации будущих педагогов. Это связано с необходимостью подготовки нового типа специалиста, способного к педагогической деятельности в обстановке сложности и неоднозначности.

Однако, среди педагогических исследований нет общего представления о наилучшем пути развития самоорганизации будущих педагогов. А.В. Бобылев предлагает развивать самоорганизацию в цифровой образовательной среде [2], Л.В. Боброва и Н.А. Смирнова — в условиях дистанционного обучения [1], А.В. Кириллова — в различных видах внеучебной деятельности [4] и т.д.

Развитие самоорганизации связано с развитием личности, что выдвигает воспитание на доминирующую позицию в рамках образовательного процесса университета. Воспитание представляет собой действия, направленные на развитие личности и построение условий для возможности в этих условиях развиваться [10]. Успешность этого зависит от образовательной среды, в которой протекает основная деятельность будущих педагогов. Говоря о среде университета, необходимо отметить, что образование, с одной стороны, направлено на передачу человеку совокупности готовых знаний и формирование навыков для овладения конкретной профессией, с другой — на обеспечение фундамента для развития самоорганизации. Это связано с развитием личностного потенциала будущих педагогов через погружение их в определенную среду [3], что актуально после внесения поправок в Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации». Учебные программы университетов теперь должны включать воспитательную составляющую, в том числе, для сохранения населения и здоровья людей. Выполнение указанной национальной цели невозможно без полномасштабного вовлечения большинства студентов в ССК [10].

Как следствие, воспитание интерпретируется через призму условий для социализации личности и развития самоорганизации в этих условиях. Работодатели ожидают от университета сосредоточения на воспитании личности будущего педагога, стремящегося не только к знаниям, но и способного к самоорганизации. Деятельность же в органах студенческого самоуправления, по их мнению, позитивно отражается на качествах сотрудника. Решение данной задачи видится через изменения организационных форм учебной и внеучебной деятельности образовательных организаций высшего образования. Мы предлагаем развивать самоорганизацию в рамках деятельности студенческого спортивного клуба (ССК).

**ЦЕЛЬ.** Цель представленного исследования — теоретический анализ деятельности ССК как условия развития самоорганизации будущих педагогов. Наши задачи заключались в изучении понятия «самоорганизация» и выявлении возможности ССК для ее развития.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.** В процессе подготовки будущих педагогов, в период профессиональной адаптации и в последующей трудовой деятельности самоорганизация играет важную роль. Поэтому в системе профессионального педагогического образования ее развитие актуально и своевременно. Однако, на сегодняшний день не сформулировано единое определение понятия «самоорганизация», отсутствует единодушие среди ученых о ее нюансах и характерных чертах. Анализ и синтез информации специальной педагоги-

ческой литературы, посвященной актуальности процесса высшего образования и изучению вопросов развития самоорганизации, а также изучение нормативных и программных документов образовательных организаций высшего образования позволяет нам обобщить материалы статей научных и образовательных сообществ.

Сторонники личностного подхода определяют самоорганизацию как свойство личности, необходимое для эффективной деятельности [4]; деятельностного — как процесс организации собственной деятельности [2]; личностно-деятельностного — как набор личностных характеристик, способствующих упорядочению собственной жизнедеятельности [1]; аксиологического — как временную ценность [8]; компетентностного — как процесс организации учебной деятельности соответствующей психологической природе личности [9] и т. д. Различные подходы, составляющие основу педагогической деятельности, характеризуют самоорганизацию как личностную характеристику, направленную на организацию внутренней деятельности, или как способность, направленную на организацию своих действий и достижение успеха. В представленном исследовании самоорганизация понимается как поведенческая характеристика будущих педагогов, обуславливающая сознательную деятельность человека через готовность и способность к профессиональной деятельности.

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.** Сознательная деятельность предполагает активность студентов в образовательном процессе. Привычное использование теоретических и практических форм организации занятий для развития самоорганизации оказывается неоправданным. Формы и методы работы, выбранные преподавателем, обязаны формировать готовность и способность будущих педагогов к профессиональной деятельности. Включение в деятельность ССК как открытого студенческого сообщества стимулирует обмен полезным жизненным и формирующимся педагогическим опытом. Постоянные контакты между членами ССК побуждают студента озвучивать свои идеи и воплощать замыслы. Это превращается в инструмент для оценки социальной ценности поставленной и достигнутой цели, в экспертную платформу для обсуждения актуальности поставленных задач и в способ привлечения единомышленников к работе над организуемыми событиями [9].

Весь образовательный процесс в вузе должен способствовать развитию самоорганизации, что законодательно закреплено в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования на основе формирования категории универсальных компетенций самоорганизации и саморазвития (в том числе здоровьесбережение). Как следует из приказа № 125 Министерства образования и науки Российской Федерации каждый бакалавр различных направлений и направленностей (профилей) должен уметь управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития и поддерживать должную физическую подготовленность для обеспечения полноценного социального и профессионального функционирования. Для реализации современных учебных планов требуется освоение студентами обязательных учебных дисциплин, таких как «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» и «Физическая культура и спорт» [9].

Помимо выполнения учебной деятельности будущие педагоги вовлекаются во внеучебную деятельность, что требует развития самоорганизации, т. к. обучающиеся чувствуют потребность планировать и анализировать свои действия [4] в результате специфических условий взаимодействия будущих педагогов с образовательной средой. При этом возрастает вероятность становления субъектности у обучающихся, реального приобретения ими знаний, опыта, повышения их готовности к самоорганизации [10]. Деятельность в ССК включена в образовательный процесс будущих педагогов через приоритетные задачи Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Использование воспитательного потенциала ССК при развитии самоорганизации будущих педагогов происходит через вовлечение студентов в спорт и популяризацию здорового образа жизни [6]. Это подтверждает значимость и востребованность в образовательных организациях спортивно-

событийной среды, ориентированной на развитие способности использовать потенциал физической культуры для успешного решения профессиональных задач, а также здоровый образ жизни и психологическое благополучие [10].

В ходе изучения и анализа научно-методической литературы по вопросам развития самоорганизации в среде университета мы обратили внимание на взгляды отечественных ученых (Д.А. Леонтьев, В.А. Ясвин, Е.И. Казакова, И.Ю. Тарханова и т.д.) на воспитательные возможности образовательной среды. По мнению В.А. Ясвина, среда обладает уникальными ресурсами для самоорганизации посредством предоставления различных возможностей. Возможность выступает мостом между субъектом и средой и, как удовлетворение потребности, требует активности самого человека. Пространство становится средой, когда условия становятся возможностями [11].

Через деятельность ССК мы создаем спортивно-событийную среду, которая погружает будущих педагогов в различные активности в рамках воспитательной работы. Студенты имеют возможность сознательно и самостоятельно выбирать интересную для них деятельность, а полная поглощенность деятельностью в свою очередь нацелена на вовлеченность участников образовательного процесса в деятельность. При этом используются уже существующие знания, умения и навыки в сочетании с их формированием при участии положительных эмоций и наличия позитивного отношения. Все это способствует формированию принадлежности и служения деятельности, которую осуществляет будущий педагог и достижение успеха в этой деятельности. Так в период обучения происходит становление самосознания и освоение будущей профессиональной деятельности студентов, что порождает потребность в самоорганизации. Удовлетворение этой потребности осуществляется через осмысление ими собственных приоритетов и интересов, упорядочивание целей и определение жизненных перспектив. Целенаправленное выстраивание траектории личностного развития и профессионального становления, развитие способности к самостоятельной организации продуктивной и созидательной деятельности выражается и реализуется через способности будущих педагогов.

В современном образовательном процессе важное значение приобретает личностный потенциал как способность и готовность решать задачи профессиональной деятельности. По мнению Д.А. Леонтьева, это интегральная характеристика уровня личностной зрелости, отражающая степень успешности преодоления личностью предлагаемых обстоятельств. Зрелая личность преодолевает себя, суммируя степень работы над собой в обстоятельствах своей жизни через самоорганизацию [5]. Это выражается в стремлении личности к развитию и совершенствованию, в готовности быть подлинным субъектом своей жизни и деятельности.

Личностное отношение человека к деятельности проявляется в его индивидуальном стиле самореализации, личностном выражении содержательной стороны деятельности и готовности к этой деятельности. Эффективность выполнения деятельности определяет готовность личности с точки зрения психологии. В педагогике готовность — это наличие факторов, условий, дидактических средств, позволяющих эффективно управлять деятельностью. Готовность заключается во включении и мобилизации в личности когнитивных, психологических, эмоционально-волевых и физиологических качеств. В результате накопления опыта у будущего педагога развивается готовность к профессиональной деятельности, основанная на положительном отношении к ней, например, через знания предмета и способы деятельности, психологические установки и мотивы, профессиональные качества и отношения субъекта [7].

Деятельность в ССК наполняет смыслом образовательное пространство в результате создания спортивных событий, наполненных не только яркими впечатлениями и особыми эмоциями, но ясными для обучающихся целями, которые сформулированы и приняты ими.

Все это порождает собственный личный опыт и способствует установлению эффективного взаимодействия обучающихся в различных ситуациях. Для студента важна, значима и ценна деятельность, которая интересна ему и отражает его представления о характере жизни [8].

На основе проведенного теоретического исследования научно-педагогической литературы, посвященной актуальности процесса высшего образования и изучению вопросов развития самоорганизации, мы пришли к пониманию, что деятельность в рамках ССК имеет солидные теоретические возможности для развития самоорганизации. Во-первых, деятельность в ССК обеспечивает многообразие возможных направлений развития личностного потенциала будущего педагога в течении периода обучения через способность и готовность решать текущие и перспективные задачи профессиональной деятельности. В конечном счете, личность должна преодолеть саму себя, суммируя степень работы над собой в обстоятельствах своей жизни через самоорганизацию [5].

Во-вторых, деятельность в ССК всегда активна, т.е. в ССК создаются возможности, в которых все субъекты активно взаимодействуют для достижения поставленной цели. Каждый студент имеет большую свободу выбора различных активностей в ССК, начиная от непосредственного участия в организации и проведении спортивных событий и заканчивая профессиональными и любительскими занятиями избранным видом спорта. Членов ССК характеризуют высокая сплоченность вокруг общей идеи достижения высокого спортивного результата как личного, так и командного, повышения популярности университета и ССК [6].

Возможности ССК отвечают основным параметрам понятия самоорганизации как поведенческой характеристики будущих педагогов, а именно — целенаправленность и анализ условий деятельности, наличие плана действий и реализация запланированных действий, волевые усилия и действия самоконтроля. Так деятельность в ССК обеспечивает высокий уровень личностной свободы и активность будущих педагогов.

**ВЫВОДЫ.** Перед современным высшим образованием стоят задачи, правильное решение которых будет способствовать развитию самоорганизации будущих педагогов. Одним из направлений педагогической деятельности при этом является ССК, в котором активности основываются на интересах, потребностях, направленностях личности будущего педагога, его первичных представлениях о важных для него ценностях. ССК создает благоприятные условия и предоставляет возможности для развития самоорганизации в спортивно-событийной среде университета. При этом активно используется оздоровительный потенциал учебных дисциплин «Физическая культура и спорт» и «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту», которые ориентированы, прежде всего, на сохранение и поддержание здорового образа жизни студента на протяжении всей его жизнедеятельности посредством осознанной двигательной активности. ССК позволяет эффективнее добиваться решения задачи развития самоорганизации и является уникальным продуктом, гарантирующим целостное и всестороннее развитие личности через образование и спорт с точки зрения разнообразия видов активностей, способствующих ее развитию.

На протяжении всего обучения в университете происходит формирование личности будущего педагога, поэтому наличие качественной деятельности ССК является необходимой составляющей образовательного процесса. Разнообразие содержания и форм активностей в ССК позволяет будущим педагогам организовывать свою деятельность в соответствии со своими ценностями, потребностями и личными интересами. Это создает предпосылки к успешному процессу развития самоорганизации будущих педагогов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Боброва Л.В., Смирнова Н.А. Учебная самоорганизация студентов в условиях дистанционного обучения // Научный альманах. 2017. № 10-1 (36). С. 131-134.

2. Бобылев А.В. Самоорганизационный компонент учебно-профессионального развития студентов вуза // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли. Сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции. Составитель: А.А. Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 611-617.
3. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов // Педагогика. 2018. № 9. С. 79-83.
4. Кириллова А.В. Диагностика самоорганизации будущих педагогов // Среднее профессиональное образование. 2012. № 2. С. 32-33.
5. Леонтьев Д. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 10-16.
6. Мычко Е.И., Чуракова А.В. Возможности студенческого клуба в формировании спортивного профиля региона // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 4 (58). С. 41-44.
7. Наумцева Е.А. Социально-психологические предпосылки психологической готовности к организационным изменениям: дис. ... канд. психол. Наук. Москва. 2020. 166 с.
8. Теоретические основания педагогического сопровождения саморазвития подростков / под ред. И.В. Ивановой. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство "КноРус"», 2020. 132 с.
9. Фан Ц., Лихачева Э.В., Козинцева П.А., Огнев А.С. Проблема формирования у обучающихся готовности к самоорганизации и саморазвитию и возможные пути ее решения // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2019. № 1. С. 120-128.
10. Чуракова А.В. Воспитательная среда как основа формирования универсальных компетенций студентов // Открытое образование. 2022. Т. 26, № 6. С. 22-30.
11. Ясвин В.А. Школьная организация: инструментарий развивающего управления // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 100-111.

## REFERENCES

1. Bobrova L.V., Smirnova N.A. *Uchebnaja samoorganizacija studentov v uslovijah distancionnogo obuchenija* [Educational self-organization of students in the context of distance learning] // Nauchnyj al'manah. 2017. № 10-1 (36). S. 131-134. (In Russian).
2. Bobylev A.V. *Samoorganizacionnyj komponent uchebno-professional'nogo razvitija studentov vuza* [Self-organizational component of educational and professional development of university students] // Metodologicheskie orientiry razvitija sovremennoj nauchno-didakticheskoj mysli: Sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj setевой nauchnoj konferencii. Sostavitel': A.A. Mamchenko. M.: FGBNU «Institut strategii razvitija obrazovanija RAO», 2018. S. 611-617. (In Russian).
3. Kazakova E.I., Tarhanova I.Ju. *Ob izmerenii sformirovannosti universal'nyh kompetencij studentov vuzov* [On measuring the formation of universal competencies of university students] // Pedagogika. 2018. № 9. S. 79-83. (In Russian).
4. Kirillova A.V. *Diagnostika samoorganizacii budushhih pedagogov* [Diagnostics of self-organization of future teachers] // Srednee professional'noe obrazovanie. 2012. № 2. S. 32-33. (In Russian)
5. Leont'ev D. *Tri misheni: lichnostnyj potencial – zachem, chto i kak?* [THREE TARGETS: personal potential – why, what and how?] // Obrazovatel'naja politika. 2019. № 3 (79). S. 10-16. (In Russian).
6. Mychko E.I., Churakova A.V. *Vozmozhnosti studencheskogo kluba v formirovanii sportivnogo profilja regiona* [The possibilities of the student club in the formation of the sports profile of the region] // Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021. № 4 (58). S. 41-44. (In Russian).
7. Naumceva E.A. *Social'no-psihologicheskie predposylki psihologicheskoj gotovnosti k organizacionnym izmenenijam* [Socio-psychological prerequisites for psychological readiness for organizational changes]: dis. ... kand. psihol. nauk. Moskva. 2020. 166 s. (In Russian).

8. *Teoreticheskie osnovanija pedagogicheskogo soprovozhdenija samorazvitija podrostkov* [Theoretical foundations of pedagogical support for the self-development of adolescents] / pod red. I.V. Ivanovoj. Moskva: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Izdatel'stvo "KnoRus"», 2020. 132 s. (In Russian).
9. Fan C., Lihacheva Je.V., Kozinceva P.A., Ognev A.S. *Problema formirovanija u obuchajushhihsja gotovnosti k samoorganizacii i samorazvitiju i vozmozhnye puti ee reshenija* [The problem of formation of students' readiness for self-organization and self-development and possible ways to solve it] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2019. № 1. S. 120-128. (In Russian).
10. Churakova A.V. *Vospitatel'naja sreda kak osnova formirovanija universal'nyh kompetencij studentov* [Educational environment as a basis for the formation of universal competencies of students] // Otkrytoe obrazovanie. 2022. T. 26, № 6. S. 22-30. (In Russian).
11. Jasvin V.A. *Shkol'naja organizacija: instrumentarij razvivajushhego upravlenija* [School organization: tools for developing management] // Obrazovatel'naja politika. 2019. № 3 (79). S. 100-111. (In Russian).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.018

УДК 378.4:37.014

ББК 74.484.4

Е.Г. ШЕРШНЕВА

**ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛИ «УНИВЕРСИТЕТ 3.0»**

E.G. SHERSHNEVA

**FEATURES OF INNOVATIVE AND ENTREPRENEURIAL UNIVERSITY INFRASTRUCTURE IN THE CONTEXT OF “UNIVERSITY 3.0” MODEL**

**В** статье рассмотрена специфика деятельности университета как центра формирования технологических инноваций и предпринимательских инициатив. Выявлены ключевые особенности инновационно-предпринимательской инфраструктуры университета: многофункциональность структурных подразделений, приоритетность технологического предпринимательства, партнерство с промышленным и финансовым бизнесом, многовекторность охвата молодежной аудитории. Систематизированы преимущества и риски участников инновационного предпринимательства в образовательной сфере. Актуализируется, что инновационно-предпринимательское развитие высшего образования — это современный тренд, влияющий на конкурентоспособность университетов и региональных экономических систем.

The article examines specifics of university's activities as a center for the formation of technological innovations and entrepreneurial initiatives. The author detects the key features of university's innovative and entrepreneurial infrastructure: the multifunctionality of structural units, the priority of technological entrepreneurship, partnership with industrial and financial businesses, multi-vector communication with young audience. Advantages and risks of participants in innovative entrepreneurship in the educational sphere are systematized. It is actualized that the innovative and entrepreneurial development of higher education is a modern trend that determines competitiveness of universities and regional economic systems.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** университет, образование, инновации, инновационно-предпринимательский университет, инфраструктура, инновационная экосистема, бизнес-проект, технологическое развитие.

**KEY WORDS:** university, education, innovation, innovation and entrepreneurship university, infrastructure, innovation ecosystem, business project, technological development.

**ВВЕДЕНИЕ.** Актуальность темы исследования связана с трансформацией роли и функций высшего образования. На фоне глобальных изменений в социально-экономической и технологической сферах происходит переформатирование моделей университетов от традиционных «трансляторов знаний» к инновационным «флагманам прогресса» национальной экономики. Переход к «экономике знаний, где особое значение приобретают человеческий капитал и передовые технологии» [15], является одной из приоритетных задач современной государственной политики. В этом контексте российские вузы, особенно ведущие, проходят новый этап стратегического развития, который определит как будущую конкурентоспособность системы высшего образования, так и возможности укрепления национального технологического суверенитета. Сложившиеся условия диктуют

необходимость создания университетской инфраструктуры, обеспечивающей генерацию и коммерциализацию технологических разработок, что, в свою очередь, требует серьезных изменений в организационно-управленческой конфигурации образовательных учреждений. Следовательно, вопросы инновационно-предпринимательской модернизации российских вузов имеют высокую значимость в контексте государственных задач и глобальных трендов.

**ЦЕЛЬ** статьи заключается в исследовании особенностей инновационно-предпринимательской инфраструктуры крупного российского университета, реализующего инновационно-ориентированную модель развития.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.** В ходе исследования применялись следующие методы: аналитический (контент-анализ научной литературы, анализ рисков), структурно-системный (исследование инфраструктурных элементов, систематизация преимуществ и рисков инновационно-предпринимательской деятельности университета), и также процессный подход к изучению организационных и управленческих особенностей инновационной инфраструктуры вуза.

Современные университеты все более активно включаются в процессы качественной трансформации территорий, выполняя функцию драйверов регионального и национального развития. Функциональная модель таких вузов получила название «университет третьего поколения» или «Университет 3.0». Продвигая инновации в качестве бизнес-проектов, университеты становятся участниками региональной экосистемы предпринимательства [7, с. 96]. Инновационно-предпринимательский концепт «Университет 3.0» заключается в том, что к «двум традиционным миссиям вуза (образовательной и научно-исследовательской) добавляется третья: коммерциализация знаний и технологий» [9, с. 353]. В рамках данного концепта взаимосвязаны два аспекта развития:

1. Предпринимательский университет. Эта модель основывается на «идеологии “академического капитализма” и предполагает коммерциализацию знаний, формирование различных источников финансирования, создание бизнес-партнерств, а также воспитание предпринимательского поведения студентов и преподавателей» [1, с. 130].
2. Инновационный университет. Этот формат предусматривает превращение знаний в инновации и их дальнейшую коммерциализацию (продвижение бизнес-проектов, стартапов и прочих инновационных решений).

В рамках «третьей миссии» обозначились новые функции университетов как «генераторов инноваций» и «локомотивов» экономического роста. Гибридное позиционирование определило новую эволюционную ступень образовательных организаций и положило начало стратегическим преобразованиям в научно-образовательной сфере.

Произошедшие эволюционные сдвиги обусловили расширение научно-теоретических представлений о роли и функциях современных вузов. Например, в исследованиях А. О. Карпова инновационно-предпринимательский университет рассматривается «...как институт формирования квалифицированного человеческого капитала, научных и технологических решений, а также как инновационный элемент в формирующейся экономике знаний» [5, 18].

По мнению О. П. Овчинниковой и Н. Э. Овчинниковой, в условиях возрастания объема информационного давления и развития образовательных технологий вузы становятся создателями «опережающих знаний» в системе высшего образования [11].

Исследователи В. С. Ефимов и А. В. Лаптева полагают, что в связи с экспансией технологий искусственного интеллекта и развитием киберфизических систем создается база для техно-когнитивной революции и последующей трансформации университетов в «интеллектуальные хабы» или «Университеты 4.0» [3, с. 21].

В работе Г. Б. Клейнера обосновывается экосистемный подход к анализу университетской среды. Автор отмечает, что прогрессивные вузы обладают своеобразной «экогравитацией», то есть способностью «притягивать» профессиональные кадры, талантливых студентов,

перспективных партнеров. Интересной представляется авторская аналогия: структурная система образовательной организации описывается как «космическая система», в составе которой выделены «небесные объекты» (сотрудники, студенты, организационные подразделения), «гравитационные космические поля» как различные виды взаимодействий (спрос и предложение знаний, притяжение талантов), «движение космических объектов» (образовательные, исследовательские, инновационно-предпринимательские и управленческие процессы), «космические события» (значимые университетские события, например, реорганизация, изменение статуса, аккредитация, смена руководства) [6, с. 58].

В качестве отдельного исследовательского направления можно выделить развитие концептуальных подходов университетского менеджмента. Учитывая, что инновационно-ориентированное управление имеет более глубокую историю в западных странах, обратимся к трудам зарубежных ученых. Так, в рамках концепции открытых инноваций, разработанной Генри Чесбро [15], инновационно-предпринимательское развитие университета предлагается выстраивать на принципах открытости и паритетности по отношению к внешней среде: следует создавать интегрированные многосубъектные коммуникации с внешними партнерами и контрагентами для совместных исследований и разработок, обмена опытом, привлечения финансирования.

В работе С. Варго, Х. Виланд и М. Акака [20] раскрываются сервис-ориентированный и экосистемный подходы, а также идентифицируются основные движущие силы совместного создания ценности и инноваций. Авторы выделяют три движущих фактора создания жизнеспособных систем и экосистем: ценностные предложения, интеграция ресурсов, партнерская коллаборация. С позиции сервисной экосистемы, инфраструктура университета не просто создает инновации, а мультиплицирует эффект от кооперации участников и интеграции ключевых ресурсов в виде совместной ценности. Оригинальностью данной работы можно считать то, что авторами, во-первых, предложено применение экосистемного подхода к приданию ценности механизмам совместного творчества и, во-вторых, сделана попытка осмыслить инновационные процессы в контексте коэволюции. Как полагают С. Варго и Р. Лаш [19], в сервис-ориентированных моделях процесс создания инноваций происходит по принципу «клиент — соавтор ценности», при этом инновационный продукт становится частью сервисной экосистемы.

В труде С. Барли и П. Толберт [16], посвященной институционально-структурным аспектам развития корпораций, выявлено, что институционализация (или структурирование) — это непрерывный во времени процесс, на который влияют действия различных индивидов. По мнению авторов, влияние поведения людей (например, руководителей и исполнителей) на институциональное развитие имеет диахронический характер (распределено во времени), в то время как институционально-структурная среда ограничивает действия людей синхронно (в определенный момент времени). Также исследователи сделали вывод, что способность руководства вносить изменения (инновации) ограничивается непримиримостью других сотрудников, которые будут сопротивляться переменам. Данная теория позволяет проанализировать связи и дифференциации между различными типами институциональных инноваций (включая инфраструктуру), что повышает эффективность принятия управленческих решений руководством университета в условиях организационных перемен.

Исследуя особенности университетского управления в рамках «третьей миссии», американский профессор Рэндольф Холл пришел к выводу, что университетские инновации — это нечто большее, чем изобретательство, передача технологий и коммерциализация. Это развитие «особой культуры, стимулирующей новые и комплексные изменения посредством образования, научных исследований и служения обществу, а также формирование университетского мультипространства в процессе осуществления различных вспомогательных видов деятельности» [17].

Как показывает мировая практика, «университеты третьего поколения» преобразуются из традиционных учебных заведений в особые социально-экономические системы, в которых создаются условия для креативной самореализации студентов и преподавателей в командных коммерческих проектах. Как отмечает А.М. Петров, формирование портфеля предпринимательских компетенций, а также «... масштабирование лучших практик вузов по студенческим стартапам позволит обеспечить рост инновационного предпринимательства в стране и формирование новой бизнес-элиты» [12, с. 62].

Для развития университетского инновационно-предпринимательского потенциала необходима настройка соответствующей организационно-управленческой системы, которая базируется на триединстве следующих элементов:

- 1) образовательная модель, которая позволяет студенту сформировать необходимые предпринимательские компетенции и деловые качества;
- 2) система финансового и карьерного стимулирования инновационной активности преподавателей, научных сотрудников и управленческого персонала;
- 3) инновационно-предпринимательская среда университета (включая инфраструктуру, кадровое обеспечение, управленческие процессы, потоки событий).

Представленная организационно-управленческая система университета является примером модели так называемого «академического менеджериализма» (или менеджериализма), который в научной среде интерпретируется как паттерн управления на основе экономической эффективности и прочих корпоративных ценностей [2].

Учитывая ключевую роль инновационной подсистемы в обеспечении развития вузовского предпринимательства и цель настоящего исследования, проанализируем инфраструктурные особенности крупного российского университета. В качестве исследовательского кейса рассмотрим инновационно-предпринимательскую среду Уральского федерального университета (УрФУ), входящего в Топ-20 лучших университетов России по национальному рейтингу.

В инновационную «архитектуру» Уральского федерального университета интегрирован ряд структурных подразделений, обеспечивающих сопровождение наукоемких бизнес-проектов и развитие предпринимательских способностей у студентов и преподавателей. Ключевые элементы инновационной среды УрФУ представлены в табл. 1 [4].

Таблица 1. Инновационно-предпринимательская инфраструктура УрФУ

Элемент инновационной инфраструктуры	Характеристика	Сферы применения инновационных решений
Университетская стартап-студия	Формат менторского сопровождения предпринимательских проектов в высокотехнологичных отраслях, включающий проверку и финансирование бизнес-идей	Передовые производственные технологии, интеллектуальная энергетика, медицина и биотехнологии
Акселератор «Стартап-интенсив для инновационно-внедренческих центров»	«Программа по привлечению инновационных компаний, молодых ученых и предпринимателей для формирования портфеля проектов по производству новых материалов и продуктов» [4]	«Полимеры и композитные материалы, лазерные технологии сварки, строительство, сельское хозяйство, электроника, резинотехника» [4]
Проект «Инновационный дайвинг»	Система тренинговых мероприятий для студенческих команд по развитию креативных и деловых компетенций	«Социальное и технологическое предпринимательство, генерация инновационных управленческих решений» [4]
Программа «Стартап как диплом»	Формат защиты выпускной квалификационной работы в виде стартап-проекта командой студентов	Эффективные бизнес-проекты по производству товаров или оказанию услуг

Уральский межрегиональный центр трансфера технологий	Подразделение по развитию партнерства с предприятиями в интеллектуально-технологической сфере	Исследование технологических трендов, внедрение корпоративных управленческих инноваций, патентование результатов интеллектуальной собственности
Инжиниринговый центр цифровых технологий машиностроения	Подразделение по разработке и внедрению цифровых инжиниринговых услуг для промышленности, включая проектирование «цифровых двойников»	Совершенствование диджитал-инфраструктуры предприятий, создание «цифровых двойников» промышленных объектов
Фонд развития инноваций УрФУ	«Инвестиционное товарищество, осуществляющее консультационную и финансовую поддержку стартапов за счет собственных и грантовых средств» [4]	«Инновационные технологии или бизнес-проекты по производству товаров или оказанию услуг» [4]
Школа талантов УрФУ	Программа мероприятий по привлечению талантливых и креативных школьников в научно-предпринимательские проекты	Развитие научных и коммерческих компетенций школьников старших классов на основе проектного практикума в передовых технологических сферах

В дополнение к подразделениям, указанным в табл. 1, созданы центры по кадровому обеспечению, образовательным технологиям, инновационному маркетингу, управлению интеллектуальной собственностью. Результатом стратегии УрФУ является создание инновационной экосистемы полного цикла, включающей многофункциональную систему поддержки инновационной деятельности.

По таблице 1 видно, что фокус внимания университетских кураторов направлен в основном на развитие студенческих бизнес-идей в высокотехнологичных сферах, таких как IT, инжиниринг, новые материалы, энергетика, биотехнологии. Для продвижения стартапов реализуются акселерационные программы развития: от идеи до готового бизнес-проекта. В отчетной статье А.Ф. Терлыга уточняет, что «... конкурсные и акселерационные программы УрФУ проводятся как непосредственно университетом, так и в партнерстве с АО «Российская венчурная компания», фондом Сколково, Фондом по содействию развития малых форм предприятий в научно-технической сфере, а также при участии предприятий» [13, с. 140].

Акселерационные мероприятия позволяют студентам развить коммуникативные навыки и креативность, наработать предпринимательский и проектно-командный опыт, а главное — получить инвестиционную поддержку на реализацию своих стартапов. Даже если проект не будет финансово поддержан, приобретенные знания и умения послужат «трамплином» для дальнейшего совершенствования бизнес-замыслов.

Для мотивации инновационной активности сотрудников в УрФУ реализуется система методов финансового и карьерного стимулирования. Финансовые методы подразумевают надбавки к зарплате за руководство выпускными квалификационными работами в формате «Стартап как диплом», за изобретения, полезные модели, а также за выполнение условий эффективных контрактов. С 2021 года в УрФУ осуществлен переход к новому типу эффективного контракта — контракту высших достижений (научному, образовательному или инновационному). Методы карьерного стимулирования включают возможность прохождения курсов повышения квалификации, обучения в целевой магистратуре/аспирантуре. С 2023 года формируется внутриуниверситетский рейтинг преподавателей и научных сотрудников по результатам индивидуальных достижений.

В качестве эффекта от «третьей миссии» УрФУ можно рассматривать следующие результаты:

- 1) создание «материальных и интеллектуальных активов, позволяющих получать доход» [13];
- 2) расширение инновационно-предпринимательского потенциала (новый управленческий опыт, формирование компетенций, установление связей с бизнес-сообществом, диверсификация финансовых потоков);
- 3) улучшение имиджа и продвижение бренда университета в предпринимательской и социальной среде.

Вектор дальнейшего развития УрФУ направлен на увеличение количества реализуемых инновационных проектов, расширение взаимодействия с технопарками, укрепление позиций университета в инновационной экосистеме Уральского региона.

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.** Анализ практики УрФУ позволяет выделить следующие организационно-управленческие особенности инновационной инфраструктуры вуза:

- многокомпонентность и многофункциональность инновационных подразделений университета, что требует наличия значительных финансовых, кадровых, информационных и технических ресурсов;
- приоритетность технологического предпринимательства, что обуславливает необходимость развития кадрового потенциала;
- партнерство с промышленным и финансовым бизнесом, что требует создания коммуникационных и маркетинговых подразделений;
- многовекторность охвата молодежной аудитории (школьники, студенты, аспиранты, молодые ученые-докторанты), что сопряжено с необходимостью формирования профессиональных команд наставников/менторов для разных возрастных категорий и предметных областей деятельности.

Важным аспектом инновационно-предпринимательской деятельности является анализ возможных рисков. Во-первых, университеты сталкиваются с организационными, кадровыми и управленческими рисками. Усложнение организационной архитектуры и кадрового взаимодействия зачастую сопровождается информационной асимметрией, complication межличностных связей, конфликтом интересов сотрудников. Соответственно, возникает необходимость настройки эффективного механизма регламентации функций, ответственности и показателей работы большого количества вузовских подразделений. Кроме того, в российских университетах отмечается проблема «старения кадров», в связи с чем возникает потребность в обеспечении преподавательского состава людьми среднего и молодого возраста, так как именно эти категории сотрудников активно осваивают новые образовательные технологии, успешно совмещая образовательную и научно-исследовательскую работу. Как отмечает Е. О. Нидергаус, преподаватели моложе 60 лет характеризуются толерантностью к традиционным образовательным стереотипам и высоким запасом физических и психических ресурсов, необходимых для принятия новых профессиональных ценностей [10, с. 47]. Во-вторых, на деятельность вузов оказывают существенное влияние финансовые, социально-экономические и политические риски.

Для бизнес-команд и инновационных проектов спектр рисков существенно шире. Так, в исследовании Д. Ю. Трещевского и С. Н. Папина сделан вывод, что «для инновационных предприятий, созданных при содействии вузов, наибольшую опасность представляют финансовые риски, а наименьшее отрицательное воздействие оказывают технико-технологические и институциональные риски» [14]. Кроме внешних факторов, успешность инновационного бизнеса зависит от личностных качеств и деловых компетенций будущих предпринимателей, к которым можно отнести прогнозно-аналитические способности по предвидению рыночной ситуации, изменений потребительского поведения и конкурентного климата.

На основе литературных источников [8, 9, 14] и собственного профессионального опыта автором представлена систематизация ключевых преимуществ и рисков инновационно-предпринимательской деятельности в университетской среде (Табл. 2).

Таблица 2 **Преимущества и риски участников инновационно-предпринимательской деятельности в университетской среде**

Преимущества	Риски
<b>Для университета</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Формирование портфеля передовых технологий.</li> <li>2. Привлечение бизнес-партнеров и спонсоров для реализации совместных проектов.</li> <li>3. Увеличение доходов.</li> <li>4. Продвижение бренда университета.</li> <li>5. Повышение конкурентоспособности</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Снижение квалификации преподавателей на фоне технологического прогресса и профессионального выгорания.</li> <li>2. Недостаток преподавателей с предпринимательскими компетенциями.</li> <li>3. Усложнение оргструктуры и кадрового взаимодействия, увеличение документооборота.</li> <li>4. Несовершенства в системе отбора перспективных технологических проектов.</li> <li>5. Рост промышленного шпионажа на фоне ужесточения конкуренции в университетской среде</li> </ol>
<b>Для студенческой бизнес-команды</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Получение предпринимательского опыта и возможность начать свое дело на этапе обучения в вузе.</li> <li>2. Консультационно-менторское сопровождение инновационных бизнес-проектов, включая юридическую поддержку.</li> <li>3. Возможность использования лабораторий и оборудования для опытов/разработок.</li> <li>4. Установление связей с бизнес-партнерами.</li> <li>5. Получение грантов на развитие перспективных бизнес-проектов</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Недостаточность знаний в области экономики, маркетинга, информационных технологий.</li> <li>2. Недооценка рыночных рисков при выходе проекта на стадию масштабирования.</li> <li>3. Нереалистичность финансового планирования (риск роста расходов и снижения доходов).</li> <li>4. Появление команды-конкурента из другого вуза (в случае грантовых или спонсорских конкурсов).</li> <li>5. Сложности с регистрацией патента или иных авторских прав на интеллектуальную собственность</li> </ol>

Преимущества тандема «университет–студенческая команда» позволяют успешно реализовывать эффективные инновационные бизнес-проекты, что, в свою очередь, приводит к масштабным социально-экономическим результатам: насыщению рынка востребованными услугами и продуктами, повышению занятости населения, расширению интеллектуального потенциала региона.

**ВЫВОДЫ.** В контексте значимости инновационно-предпринимательской миссии, нацеленной на формирование вуза как экосистемной корпорации, можно заключить, что «Университет 3.0» обладает совокупностью следующих характеристик:

- 1) внедряет предпринимательский паттерн в стратегию своего развития;
- 2) обеспечивает диссипацию результатов научно-исследовательской деятельности в промышленность и нематериальную сферу;
- 3) создает возможности для развития студенческого предпринимательства;
- 4) совершенствует внутренние процессы и внешние коммуникации в русле стратегических и тактических задач инновационной трансформации.

Выполняя функции бизнес-игроков и драйверов инноваций, вузы сталкиваются с необходимостью имплементации сложных управленческих механизмов, свойственных крупным корпорациям. Основными направлениями организационно-управленческой трансформации университетов являются: модернизация образовательных технологий с учетом финансовых, технологических, рыночных, кадровых и законодательных рисков; совершенствование си-

стемы стимулирования инновационной активности преподавателей с помощью финансовых, карьерных и личностных инструментов; развитие инновационно-предпринимательской инфраструктуры на основе принципов эффективности и гибкости.

В качестве перспективных направлений дальнейших исследований можно обозначить: анализ факторов развития университетов в контексте национальных и глобальных вызовов, изучение влияния различных рисков на успешность технологических бизнес-проектов, совершенствование методического инструментария для оценки результативности инновационно-предпринимательских проектов.

Таким образом, идеологическое и организационное преобразование вузовских моделей в рамках концепта «Университет 3.0» является стратегическим трендом, оказывающим существенное влияние на конкурентоспособность университетов и национальной экономики в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Диев В.С. Управление университетом в условиях академического капитализма: иерархия или сеть? // Идеи и идеалы. 2017. № 1 (31). Т. 1. С. 128-135.
2. Ермолаева С.Г., Амбарова П.А. Социологические подходы к исследованию академического менеджериализма как новой модели университетского управления // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (71). С. 58-69.
3. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Университет 4.0: философско-методологический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 1. Т. 21. С. 16-29.
4. Инновационная инфраструктура УрФУ. Официальный портал. URL: <https://inno.urfu.ru/> (дата обращения: 02.03.2024).
5. Карпов А.О. Возможен ли Университет 3.0 в России? // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 59-70.
6. Клейнер Г.Б. Современный университет как экосистема: институты междисциплинарного управления // Journal of Institutional Studies. 2019. № 11 (3). С. 54-63.
7. Коява Л.В., Новгородов П.А., Смирнов С.А. Предпринимательский университет. Концепт // Современная конкуренция. 2018. № 4 (70)-5 (71). Т. 12. С. 93-105.
8. Логвинова А.В. Риски административного управления вузом в представлении персонала // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2019. № 3. Т. 10. С.10.
9. Нариманова О.В. Концепция Университет 3.0: перспективы реализации в России в условиях новой технологической революции // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журнал. 2019. № 2 (25). Т. 7. С. 350-363.
10. Нидергаус Е.О. Профессиональные ценности преподавателей разных поколений в условиях перехода к модели предпринимательского вуза // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2023. № 5 (86). С. 43-49.
11. Овчинникова О.П., Овчинникова Н.Э. Роль современного университета в инновационном развитии региона // Вестник Омского университета. Серия Экономика. 2018. № 2 (62). С. 154-163.
12. Петров А.М. Студенческие стартапы в вузах России: современная ситуация // Экономические науки. 2021. № 8 (201). С. 61-66.
13. Терлыга А.Ф. Университеты как пространство инноваций Уральского региона // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 6. Т. 21. С. 138-141.
14. Трещевский Д.Ю., Папин С.Н. Риски проектов малых инновационных предприятий вузов // Фундаментальные исследования. 2019. № 5. С. 138-142.
15. Чесбро Г. Открытые инновации. Создание прибыльных технологий. Пер. с англ. В.Н. Егорова; под ред. Л. Миронова. М.: Поколение, 2007. 336 с.
16. Barley S.R., Tolbert P.S. Institutionalization and structuration: studying the links between action and institution // Organization Studies. 1997. Vol. 18 (1). Pp. -117.
17. Hall R. Creating the innovative university // Technology and Innovation. 2020. Vol. 21. Pp. 1-14.

18. Karpov A.O. University 3.0 as a corporate entity of knowledge economy: models and missions // International Journal of Economics and Financial Issues. 2016. Vol. 6 (58). Pp. 354-360.
19. Vargo S.L., Lusch R.F. Service-dominant logic: continuing the evolution // Journal of the Academy of Marketing Science. 2008. Vol. 36 (1). Pp. 1-10.
20. Vargo S.L., Wieland H., Akaka M.A. Innovation through institutionalization: A service ecosystems perspective // Industrial Marketing Management. 2015. Vol. 44. Pp. 63-72.

## REFERENCES

1. Diev V.S. *Upravlenie universitetom v usloviyah akademicheskogo kapitalizma: ierarhiya ili set'?* [University management in the conditions of academic capitalism: hierarchy or network?] // Ideas and Ideals. 2017. No. 1 (31). Vol. 1. S. 128-135. (In Russian).
2. Ermolaeva S.G., Ambarova P.A. *Sociologicheskie podhody k issledovaniyu akademicheskogo menedzherializma kak novoj modeli universitetskogo upravleniya* [Sociological approaches to the study of academic managerialism as a new model of university management] // Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. 2021. No. 2 (71). S. 58-69. (In Russian).
3. Efimov V.S., Lapteva A.V. *Universitet 4.0: filosofsko-metodologicheskij analiz* [University 4.0: philosophical and methodological analysis] // University Management: Practice and Analysis. 2017. No. 1. Vol. 21. S. 16-29. (In Russian).
4. *Innovacionnaya infrastruktura UrFU. Oficial'nyj portal* [Innovative infrastructure of UrFU. Official portal]. URL: <https://inno.urfu.ru/> (data obrashheniya: 02.03.2024). (In Russian).
5. Karpov A.O. *Vozmozhen li Universitet 3.0 v Rossii?* [Is university 3.0 feasible in Russia?] // Sociological Research. 2018. No 9. S. 59-70. (In Russian).
6. Klejner G.B. *Sovremennyy universitet kak ekosistema: instituty mezhdisciplinarnogo upravleniya* [University as an ecosystem: institutes of interdisciplinary management] // Journal of Institutional Studies. 2019. No. 11 (3). S. 54-63. (In Russian).
7. Koyava L.V., Novgorodov P.A., Smimov S.A. *Predprinimatel'skij universitet. Koncept* [Entrepreneurial university. The concept] // Journal of Modern Competition. 2018. No. 4 (70) - 5 (71). Vol. 12. S. 93-105. (In Russian).
8. Logvinova A.V. *Riski administrativnogo upravleniya vuzom v predstavlenii personala* [The risks of university administration in the representation of staff] // World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies. 2019. No. 3. Vol. 10. S. 10 (In Russian).
9. Narimanova O.V. *Koncepciya Universitet 3.0: perspektivy realizacii v Rossii v usloviyah novoj tehnologicheskoy revolyucii* [University 3.0 Concept: prospects for implementation in Russia under the conditions of a new technological revolution] // Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development. 2019. No. 2 (25). Vol. 7. S. 350-363. (In Russian).
10. Nidergaus E.O. *Professional'nye cennosti prepodavatelej raznyh pokolenij v usloviyah perekhoda k modeli predprinimatel'skogo vuzov* [Professional values of teachers of different generations in the conditions of transition to the model of an entrepreneurial university] // Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. 2023. No. 5 (86). S. 43-49. (In Russian).
11. Ovchinnikova O.P., Ovchinnikova N.E. *Rol' sovremennogo universiteta v innovacionnom razvitii regiona* [The role of the modern university in the innovative development of the region] // Herald of Omsk University. Series Economics. 2018. No. 2 (62). S. 154-163. (In Russian).
12. Petrov A.M. *Studencheskie startapy v vuzah Rossii: sovremennaya situaciya* [Student startups in Russian universities: the current situation] // Scientific Journal Economic Sciences. 2021. No. 8 (201). S. 61-66. (In Russian).
13. Terlyga A.F. *Universitety kak prostranstvo innovacij Ural'skogo regiona* [Universities as a space for innovation in the Ural region] // University Management: Practice and Analysis. 2017. No. 6. Vol. 21. S. 138-141. (In Russian).
14. Treshchevskij D.Yu., Papin S.N. *Riski proektov malyh innovacionnyh predpriyatij vuzov* [Risks of projects of small innovative enterprises of higher education institutions] // Fundamental Research. 2019. No. 5. S. 138-142. (In Russian).

15. Chesbrough H. *Otkrytye innovatsii: Sozdanie pribyl'nykh tekhnologii* [Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology]. Moscow: Pokolenie, 2007. 336 s. (In Russian).
16. Barley S.R., Tolbert P.S. Institutionalization and structuration: studying the links between action and institution // *Organization Studies*. 1997. Vol. 18 (1). Pp. 93–117. (In English).
17. Hall R. Creating the innovative university // *Technology and Innovation*. 2020. Vol. 21. Pp. 1–14. (In English).
18. Karpov A.O. University 3.0 as a corporate entity of knowledge economy: models and missions // *International Journal of Economics and Financial Issues*. 2016. Vol. 6 (S8). Pp. 354–360. (In English).
19. Vargo S.L., Lusch R.F. Service-dominant logic: continuing the evolution // *Journal of the Academy of Marketing Science*. 2008. Vol. 36 (1). Pp. 1–10. (In English).
20. Vargo S.L., Wieland H., Akaka M.A. Innovation through Institutionalization: A Service Ecosystems Perspective // *Industrial Marketing Management*. 2015. Vol. 44. Pp. 63–72. (In English).

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ****INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATION**

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.005

УДК 378.147:811.112.2

ББК 81.432.4–9р30

И.Д. КАЧУРИН

**ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ  
ЛИНГВОТЕОРЕТИЧЕСКИМ  
ДИСЦИПЛИНАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

I.D. KACHURIN

**TEACHING LINGUO-THEORETICAL  
DISCIPLINES ON BASIS OF CORPORA  
TECHNOLOGIES: EVALUATING  
A THEORETICAL MODEL**

**С**татья посвящена использованию электронных корпусов в обучении теории языка и оценке методического потенциала корпусных технологий как комплексного явления, представленного коллекциями текстов и корпусным инструментарием. Обращение к корпусным технологиям в лингводидактике обосновано цифровыми реалиями современного процесса обучения иностранным языкам и всей образовательной среды в целом. Тем не менее, корпусные технологии как лингводидактическая среда недостаточно раскрыты в контексте обучения иностранным языкам и теории языка, в частности. Корпусные технологии могут рассматриваться в качестве эффективного инструмента развития практических умений обучающихся в овладении теорией языка, а также формирования и развития исследовательской компетенции и учебной автономии. Целью настоящего исследования является обоснование структурной модели обучения теории языка на основе корпусной онлайн-технологии, которое позволит активировать и развивать исследовательские умения обучающихся. Проведенный анализ опубликованных источников по проблеме и анализ лингвистической системы немецкого языка DWDS — Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache — как корпусной технологии в изучении лингвотеории, показали актуальность и необходимость разработки специальных методических указаний, как для преподавателей, так и для обучающихся. В связи с отмеченным недостаточным привлечением корпусных технологий к обучению теории языка, в статье предлагается модель обучения теории языка на основе корпусных технологий, в частности технологий DWDS.

The article focuses on the application of electronic corpora in teaching language theory and the assessment of the methodological potential of corpus technologies as a complex phenomenon represented by corpora collections and corpora tools. The appeal to corpus technologies in linguodidactics is substantiated by the digital realities of the modern foreign language teaching process and educational environment in general. Nevertheless, corpora technologies as a linguodidactic environment are not sufficiently disclosed in the context of foreign language teaching and language theory in particular. Corpora technologies can be considered as an effective tool for developing learners' practical skills in mastering language theory, as well as the formation and development of research competence and learning autonomy. The aim of the present study is to substantiate the structural model of language theory teaching based on online corpora technology, which will allow activating and developing learners' research skills. The

conducted analysis of published sources on the problem and the analysis of DWDS — Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache — as a corpora technology in the study of linguotheory, indicated the relevance and the necessity of developing special methodological guidelines for both teachers and students. In connection with the noted insufficient involvement of corpora technologies in teaching language theory, the article proposes a model of language theory teaching based on corpora technologies.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** корпусные технологии, обучение лингвотеоретическим дисциплинам, модель обучения, эффективность обучения.

**KEY WORDS:** corpora technologies, teaching linguotheoretical disciplines, teaching model, teaching efficiency.

**ВВЕДЕНИЕ.** Анализ литературы по проблеме подключения корпусных технологий к дидактике ИЯ показал, что вопрос обучения лингвотеории с помощью корпусных технологий слабо изучен. Проблема исследования заключается в том, что корпусные технологии, несмотря на весомый лингводидактический потенциал, в основном используются для обучения практическому курсу иностранного языка [1, с. 38]. Во многих лингвистических исследованиях корпусные технологии не рассматриваются как инструмент обучения [2, с. 76].

С начала XX века корпусные технологии начали активно развиваться как в России, так и за рубежом. Эти технологии возникли в рамках корпусной лингвистики, которая занимается созданием и использованием текстовых корпусов. Корпусная лингвистика утверждает, что более точный анализ языка возможен с использованием корпусов, собранных в естественном контексте и без экспериментального вмешательства [2, с. 78].

Понимание корпусных технологий как *лингвистического корпуса* представлено в работах П. В. Сыроева [17, с. 322] и подразумевает комплексное понятие: корпус как базу данных языка и инструментарий исследования базы данных языка. Корпусные технологии успешно применяются в рамках корпусной лингвистики для решения таких задач, как исследование семантики ЛЕ, синтаксиса, морфологии, стилистики и других аспектов языка. Корпусная лингвистика рассматривается учеными как раздел языкознания, использующий большие массивы текстовых данных для выявления закономерностей в их использовании. Исходя из возможностей корпусных технологий, можно сделать вывод, что их потенциал так или иначе коррелируется с решением соответствующих задач по обучению теории языка.

А. А. Реформатский в своем фундаментальном труде «Лингвистика и поэтика» определял теорию языка как «учение о языке как системе, об общих закономерностях его строения и функционирования», а лингвотеоретические дисциплины (далее — ЛТД) как «частные лингвистические теории, изучающие отдельные аспекты языка, опираясь на положения общей теории языка» [14, с. 43]. Изучение лингвотеории является неотъемлемой частью языкового образования, однако преподавание ЛТД редко способствует формированию исследовательской компетенции студентов, что является недостатком традиционной методики преподавания [2, с. 40].

Изучение проблемного поля обучения ЛТД выявило следующие лакуны в методической системе обучения теории языка: проблемы содержания обучения теории языка, обусловленные сложной таксономией компетенций федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС) пятого поколения, излишнюю концентрацию на лингвистическом компоненте содержания обучения теории языка и, как следствие, отсутствие вовлеченности студентов в процесс обучения; проблемы технологии обучения теории языка и необходимости разработки новых приемов дидактики ЛТД в целях адаптации технологии обучения к аудитории современных студентов, характеризующихся как *digital natif* [5, с. 7-8]; проблемы средств обучения, связанные с приверженностью традиционным учебным пособиям на бумажном носителе и ограниченным спектром привлекаемых информационных технологий (далее —

ИТ); проблемы организации учебного процесса, обусловленные традиционным форматом лекционных и семинарских занятий, традиционными формами контроля с ограниченным привлечением проектных форм, недостаточной разработанностью возможных вариантов самостоятельной деятельности студентов во время аудиторных занятий и за пределами вузовской аудитории; проблему слабого развития исследовательской компетенции при обучении лингвотеории.

В соответствии с выделенной проблематикой обучения лингвотеории, целью исследования стала разработка теоретической структурной модели обучения теории языка на основе корпусных технологий для повышения эффективности обучения.

**ЦЕЛЬ** статьи — предложить аргументирование структурной модели обучения теории языка с использованием корпусных онлайн технологий, что позволит стимулировать и развитие исследовательских умений студентов.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.** Исследование проводилось в период с 13 ноября 2023 по 20 января 2024 года. Данное исследование базируется на нормативных документах, а также на последних исследованиях и разработках, связанных с проблемами преподавания лингвотеории в языковых вузах. В дополнение к этому используется цифровая лингвистическая система немецкого языка — DWDS («Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache»). Методология исследования включает в себя эмпирические и теоретические подходы: методы изучения литературы и документов, анализа и синтеза информации, а также теоретического моделирования.

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.** Результаты проведенного исследования позволяют констатировать, что в качестве одного из эффективных средств решения вышеописанных проблем могут рассматриваться корпусные технологии, которые предоставляют обучающимся прямой доступ к обширным массивам текстовых данных и позволяют проводить подконтрольные, а в дальнейшем самостоятельные лингвистические исследования, в привычной для *digital natif* среде, развивая, таким образом, умения учебной автономии и формируя исследовательскую компетенцию [4, с. 180].

**Обзор возможностей корпусных технологий в обучении лингвотеоретическим дисциплинам**

*Формирование у обучающихся представлений о языке как системе.* Корпусные технологии (т.е. лингвистический корпус и его элементы: база языка и инструментарий исследования) позволяют изучать язык в его реальном употреблении, что дает студентам представление о языке как о системе, состоящей из взаимосвязанных элементов. Преимуществом корпусных технологий является возможность отслеживать связь языковых явлений и изменения языка в диахроническом аспекте с учетом различных контекстов употребления. Обозначенные возможности корпусных технологий формируют у обучающихся целостное представление о языке.

Корпусные технологии как основной инструмент корпусной лингвистики (далее — КЛ), опираются на свойственный КЛ индуктивный подход к языковым явлениям, который предполагает, что знания о языке формируются на основе анализа конкретных языковых данных. Это позволяет студентам развивать исследовательские умения, такие как создание гипотезы исследования, умение искать, систематизировать и анализировать корпусные данные с использованием инструментов цифрового лингвистического корпуса, умение формулировать выводы [7, с. 171].

Например, студенты могут использовать корпусные технологии для поиска информации по исследуемой проблеме, созданию гипотезы с опорой на корпусные данные, систематизации и анализу обнаруженных языковых данных в целях доказательства закономерностей языка как системы на основе возможностей корпусных технологий, сопряженных с широким спектром корпусной статистики и корпусного анализа. Результаты такой деятельности могут быть сохранены в формате выгрузок из корпуса или корпусных закладок для оформления

результатов исследования в форме презентаций и докладов по проблемным вопросам ЛТД. Такой алгоритм работы в среде цифрового корпуса готовит обучающихся к самостоятельной деятельности по изучению ИЯ и, в перспективе, к решению исследовательских задач разного уровня сложности [8, с. 95].

*Развитие исследовательских умений.* В контексте изучения *стилистики* выделенный перечень учебных и исследовательских действий позволяет обучающимся развивать умения анализировать стилистические особенности текста, определять стилистические функции языковых явлений, а также давать оценку их уместности в различных условиях. В результате студенты учатся анализировать, как языковые явления выполняют различные стилистические функции в разных сферах общения [11, с. 332].

Студенты должны уметь выявлять закономерности стилистического использования языковых явлений в различных жанрах, стилях и сферах употребления языка [13, с. 62]. Например, обучающиеся могут использовать упомянутые действия для анализа стилистических особенностей употребления языковых средств выразительности в художественных текстах [16, с. 260].

В рамках обучения *теоретической грамматике* посредством корпусных технологий указанный перечень учебных и исследовательских действий позволяет студентам развивать умение анализировать грамматические категории и конструкции. В результате студенты получают представление о том, как определять грамматические категории и конструкции, а также понимать их значение и функции; проводить исследование грамматических особенностей языковых явлений в различных сферах употребления языка.

В контексте обучения *лексикологии* перечисленный перечень учебных и исследовательских действий позволяет обучающимся развить следующие умения: анализ и определение лексического значения слов и словосочетаний, а также понимание их роли в контексте; исследования лексических особенностей языковых явлений в различных сферах употребления языка. Кроме того, перечисленные исследовательские умения позволяют выявить закономерности функционирования лексических единиц в различных жанрах, стилях и сферах употребления языка [6, с. 178].

Детализируем рассмотренный выше потенциал корпусных технологий в развитии у обучающихся представления о языке как о системе и развитии исследовательских навыков в процессе применения корпусных технологий в обучении лингвотеории на примере обучения словообразованию немецкого языка.

Релевантные и авторитетные данные платформы открытого образования по курсу лексикологии немецкого языка, реализуемого на базе кафедры немецкого языка Санкт-Петербургского государственного университета, указывают на формирование в рамках курса следующих компетенций:

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; ОПК-2. Способен использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, основные положения и концепции в области общего языкознания, теории и истории основного изучаемого языка (языков), теории коммуникации [URL: <https://openedu.ru/course/spbu/DEUTSCHLEX/#>].

Организация выбранной цифровой платформы — DWDS, позволяет выделить несколько уровней корпусных технологий, применимых к обучению, например, лексикологии языка. В частности, речь идет о технологиях словаря (словарная статья и профиль слова) и технологиях корпуса (конкорданс и корпусный запрос, управляемые корпусным менеджером DWDS — DDC). Прежде чем определять какие темы по лексикологии немецкого языка могут исследоваться с помощью той или иной технологии DWDS, отметим, что разграничение технологий в рамках темы исследования очень условно. Организация DWDS выстроена не только

на принципе разделения уровней инструментария на инструментарий словаря или корпуса, но и в значительной степени на взаимодополняемости инструментов различных уровней. DWDS строится на принципе интегративности (например, общий инструментарий лингвостатистики в графиках словарной статьи или отображения искомой лексемы в корпусах).

Обучение корпусными технологиями DWDS возможно, например, разделу словообразование, иным способам пополнения языка (на примере неологизмов), фразеологии и другим. Подчеркнем интегративный характер корпусных технологий выбранной цифровой платформы.

Корпусный словарь DWDS и его технологии — *словарная статья* и *профиль слова* могут применяться, например, в исследовании словообразования. Словарная статья в исследовании словообразовательной модели является стартовой площадкой и референсным источником для получаемых впоследствии данных корпуса. В кратком изложении алгоритм исследования, например, моделей аффиксального словообразования, разворачивается от ввода в строку поиска словаря простого запроса на префикс или суффикс образца *-ung* и ознакомления с грамматическими параметрами искомого суффикса, к работе с лингвостатистикой словарной статьи. Наблюдение за лингвостатистическими данными словарной статьи позволяет сделать предварительные выводы о продуктивности искомого суффикса и его способности служить маркером части речи. Промежуточная гипотеза о том, что искомый суффикс является маркером имени существительного проверяется в корпусе путем создания запросов с операторами части речи. Такие запросы достаточно просто формулируются на основании корпусной справки [<https://www.dwds.de/d/korpussuche#pos>] и служат закреплению навыка написания корпусного запроса, например, *\$p=NN&=\*ung* (*\$p=NN WITH \*ung*). Проверка гипотезы и данных словарной статьи через поиск по другим операторам части речи способствует активной учебной деятельности в новом уровне корпусной технологии DWDS — корпусе текстов, через обращение к языку корпусного запроса.

В исследовании словообразовательных моделей и сближения корневых морфем с аффиксами словарная статья позволяет уточнять участие искомой морфемы в словообразовании в качестве первого/последнего компонента сложного слова, исследовать семантику автоматически выводимого списка примеров на словообразовательную модель, выдвигать гипотезы о модели, наиболее ярко отображающей явления утраты корневой морфемой семантической самостоятельности (примеры морфем *-voll*; *-Mann* и др.).

В силу сближения раздела словообразования с грамматикой, в рамках которой данный раздел лексикологии и изучается в Германии, корпусный запрос как опорный компонент корпусной технологии, является основой изучения моделей словообразования. Корпусный запрос моделируется в соответствии с условиями словообразовательной модели, воспроизводит компоненты моделей языком корпусного менеджера. Например, модель конверсии *m 2.1* или модель субстантивации инфинитивов может быть исследована через корпусный запрос образца *\$p=NN&\*{lesen, fahren, brennen, brechen, denken, messen, saufen}*.

Корпусный запрос безусловно, является достаточно сложным инструментом и требует предварительной подготовки для применения непосредственно на занятиях. Однако, шаблонизация запросов, заранее подготовленных преподавателем на словообразовательную модель, позволит обучить студентов технологии создания корпусного запроса определенного типа.

Другой инструмент лингвостатистики словаря — *профиль слова* может быть полезен в исследовании ближайших коллокатов искомого слова, и является отправной точкой в исследовании, например, таких тем как, неологизмы или фразеология немецкого языка. Наполняемость профиля слова коллокатами искомой лексемы может быть основой выдвижения гипотезы об узуализации нового слова. К вопросу о времени вхождения лексемы в язык могут подключаться такие инструменты *словарной статьи* как кривая истории слова или *Wortverlaufskurve* [URL: <https://www.dwds.de/d/plot#wb>]. Аналоговый инструмент лингвостатистики в диахроническом аспекте (если речь не идет о создании запроса) является

интерфейс DiaCollo [URL: <https://www.dwds.de/r#corpusstat>], который работает непосредственно с *данными корпуса*. Корпусные данные на уровне конкорданса позволяют извлекать данные о времени вхождения лексемы, ее узуализации, распространении по регионам и т. д. Более системную информацию предоставит запрос типа COUNT.

Простой поиск по опорной лексеме фразеологизма в корпусном словаре выводит выпадающее меню, где предлагаются устойчивые выражения и фразеологизмы с искомой лексемой. Более сложным инструментом исследования фразеологизмов является корпусный запрос, создаваемый по логике воссоздания синтаксических моделей устойчивых выражений через язык операторов и фильтров и/или через подключение к поиску опорной лексемы устойчивого выражения. Такие запросы, как правило дают существенно более репрезентативные за счет отсека шумовой информации конкорданса данные, но не могут рассматриваться как основной инструмент обучения фразеологии немецкого языка в корпусе из-за своей сложности. В качестве примера приведем запрос NEAR (@stehen, Sturm,1).

Таким образом, приведенные выше примеры применения корпусных технологий в обучении отдельным темам лексикологии немецкого языка позволяют говорить о том, что обучение лексикологии в корпусе соответствует задаче формирования компетенции УК-1, то есть развивает навыки поиска, критического анализа и синтеза информации, а также способствует навыку применения системного подхода к решению задач в силу интегративной природы корпусных технологий DWDS (словаря и корпуса). Дополнительно корпусные технологии способствуют развитию навыков в рамках УК-2, т. е. учат выбору оптимальных способов решения задач в рамках цели, которой может быть исследование объемной проблемы, в нашем случае — словообразования немецкого языка, а задачами — исследование моделей словообразования. Выбор оптимального способа решения будет заключаться в выборе исследовательской платформы (корпус и/или словарь) и инструментов (словарная статья и/или корпусный запрос).

Обратимся к проектированию теоретической модели. В рамках проводимого исследования наиболее подходящей, с точки зрения характерных черт, нами выбран тип «структурной» модели. Вслед за Е. А. Лодатко мы понимаем данный термин как педагогическую модель, которая описывает состав и взаимосвязи компонентов педагогического объекта [10, с. 127].

Педагогическое моделирование — это метод исследования, который позволяет создавать упрощенные аналоги реальных педагогических процессов. Эти аналоги создаются на основе различных данных, таких как нормативные документы, экспертные оценки и эмпирические исследования. Цель педагогического моделирования — получить новую информацию об объекте исследования, изучая его модель [10, с. 127].

Модель обучения лингвотеоретическим дисциплинам на основе корпусных технологий позволяет объединить различные виды знаний и навыков, включая лексические, грамматические и стилистические компоненты языка. Такая модель способствует систематизации и структурированию учебного материала, а также позволяет адаптировать обучение к индивидуальным потребностям студента, исходя из его уровня знаний, интересов и целей. Она ориентирует процесс на практическое применение полученных знаний, что особенно важно в изучении лингвотеоретических дисциплин, и использует объективные критерии оценки, что помогает более точно определить уровень подготовки студента. Таким образом, структурная модель обучения демонстрирует корпусный метод обучения лингвотеоретическим дисциплинам с использованием корпусных технологий обеспечивая эффективное, системное и адаптивное обучение, ориентированное на практическое применение знаний и умений.

Корпусный метод основан на следующих принципах. Принцип ориентации на реальные данные предполагает использование в обучении реальных языковых данных, предоставляемых корпусом DWDS. Это позволит студентам познакомиться с различными вариантами употребления языковых единиц в реальном языке и сформировать представление о его структуре и функционировании. Принцип индукции предполагает обучение путем обобщения

ния данных, полученных из корпуса. Данный принцип позволит студентам самостоятельно анализировать языковые данные и развивать свои исследовательские умения. Принцип когнитивной направленности предполагает направленность обучения на развитие когнитивных способностей студентов. Рассматриваемый принцип будет осуществляться путем использования различных методов и приемов, таких как проблемное обучение, проектная деятельность и т.д. [9, с. 85].

Модель обучения лингвотеоретическим дисциплинам с использованием корпусных технологий DWDS имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными методиками. Она ориентирована на самостоятельное изучение языка студентами и развитие их исследовательских умений. Корпусные технологии DWDS позволяют изучать язык в его реальном употреблении, что способствует развитию языковой чувствительности. Индуктивный и проблемно-ориентированный подход к обучению, основанные на самостоятельном выявлении закономерностей и решении творческих задач, также стимулируют исследовательские умения.

Эффективность разработанной модели обучения планируется подтвердить в ходе экспериментального исследования, которое планируется провести на базе кафедры германистики и лингводидактики Московского Городского Педагогического университета.

*По результатам исследования планируется установить*, что студенты, обучавшиеся по разработанной модели, покажут более высокие результаты в следующих областях: знание основных понятий и терминов лингвотеории и корпусной лингвистики; работа с корпусными данными; анализ языковых явлений (лингвистическая типология) с использованием корпусных технологий; проведение самостоятельных лингвотеоретических исследований.

Таким образом, разработанная модель обучения лингвотеоретическим дисциплинам на основе корпусной онлайн технологии DWDS является перспективной и может быть использована для повышения качества обучения лингвотеоретическим дисциплинам в вузах.

Обзор модели обучения ЛТ дисциплинам средствами корпусной онлайн-технологии

Представленная модель обучения ЛТ дисциплинам средствами корпусной онлайн-технологии является разработкой, которая сочетает в себе традиционные и современные методы обучения. Модель включает в себя следующие компоненты:

**Целевой блок** определяет цели и задачи обучения, которые заключаются в формировании у обучающихся целостного представления о языке как системе, развитии у обучающихся исследовательских умений, подготовке обучающихся к самостоятельной исследовательской деятельности в области лингвотеории.

**Теоретический блок** включает в себя теоретические основы обучения ЛТ дисциплинам, которые основаны на системном, компетентностном, личностно-деятельностном и коммуникативно-когнитивном подходах.

**Содержательный блок** включает в себя учебные материалы и ресурсы, которые соответствуют целям и задачам обучения. Учебные материалы представлены аутентичными текстовыми материалами системы DWDS, которые позволяют студентам изучать язык в его реальном употреблении. Ресурсы включают в себя корпусные технологии (инструменты), которые позволяют студентам самостоятельно работать с языковыми данными.

**Технологический блок** включает в себя четыре раздела, которые определяют предполагаемые организационные формы, средства обучения, и образовательные условия. Данные аспекты позволяют получить представление о реализации модели в учебном процессе.

Для проведения диагностики и оценки достигнутых в процессе обучения результатов были разработаны (5) **диагностический** и (6) **оценочно-результативный блоки**, которые регламентируют в предлагаемой модели средства, критерии и показатели оценки.

**Конечным результатом** планируется достижение сформированности исследовательской компетенции студента языкового вуза, позволяющей самостоятельно проводить лингвотеоретические исследования с опорой на корпусные технологии различных уровней DWDS (словаря и корпуса).

В дальнейшем исследовании планируется разработать и апробировать метод обучения лингвотеоретическим дисциплинам с использованием корпусных технологий DWDS.

Обратимся к тому, как будет выглядеть реальный учебный процесс на основе этой модели на примере лексикологии.

**Этап 1.** *Формирование базовых знаний в лингвотеории, корпусной лингвистике и навыков работы с корпусом.*

Теоретический материал: лекция «Словообразование немецкого языка»; презентация «Компоненты лингвистической системы DWDS, инструменты лингвостатистики и анализа»; Практические задания: подбор примеров на аффиксальные модели словообразования в словаре и в корпусах, работа с инструментами словарной статьи, простой корпусный запрос на подтверждение данных об участии аффиксов в словообразовании, наблюдение за продуктивностью отдельных суффиксов и аффиксов, уточнение способности префиксов и аффиксов служить маркерами части речи или рода (для существительных); тест «Основные способы словообразования немецкого языка»; задание «Определите способ образования представленных лексических единиц, распределите их по словообразовательным моделям, поясните свое решение»; практическое упражнение «Анализ продуктивности словообразовательной модели: префиксальный/суффиксальный способ словообразования».

**Этап 2.** *Постепенное формирование умений исследовательской деятельности* сопровождается переходом от заданий под руководством преподавателя к самостоятельным исследованиям. Управляемая преподавателем индукция включает: самостоятельный поиск примеров на словообразовательную модель в словаре (например, модели словосложения), расширение исследования в корпусе на основе простых корпусных запросов на модель. Самостоятельные задания предполагают: исследование семантики лексем, образованных сложением двух первичных основ в словаре (словарная статья) и корпусе (контексты конкорданса).

**Этап 3.** *Презентация исследовательского проекта.* Подготовка проекта включает: выбор темы исследования, составление плана, сбор систематизацию и анализ данных. Защита проекта предполагает представление полученных результатов и ответы на вопросы комиссии.

#### **Оценка и самооценка результатов исследования**

Оценка преподавателя и учебной группы: актуальность темы исследования; достоверность полученных результатов; логичность и обоснованность выводов; качество оформления работы.

Самооценка студента: удовлетворенность результатами исследования; степень достижения поставленных целей; степень самостоятельности в проведении исследования; умение представить результаты исследования.

Следует отметить, что в отличие от последнего, на первых двух этапах необходима активная вовлеченность преподавателя в учебный процесс, осуществление контроля за деятельностью студентов и всесторонняя поддержка на протяжении всего процесса обучения. Только в этом случае предполагаемая эффективность обучения лингвотеории методами корпусных технологий может быть подтверждена.

Авторская модель обучения лингвотеоретическим дисциплинам представлена в виде схемы (Рис. 1).

**ВЫВОДЫ.** Проведенное исследование позволило проанализировать нормативные документы для выявления проблем обучения теории языка, разработать принципы и обозначить преимущества корпусных технологий при обучении теории языка, выделить перечень исследовательских умений, которые развиваются при внедрении корпусных технологий, а также создать теоретическую структурную модель обучения ЛТД.

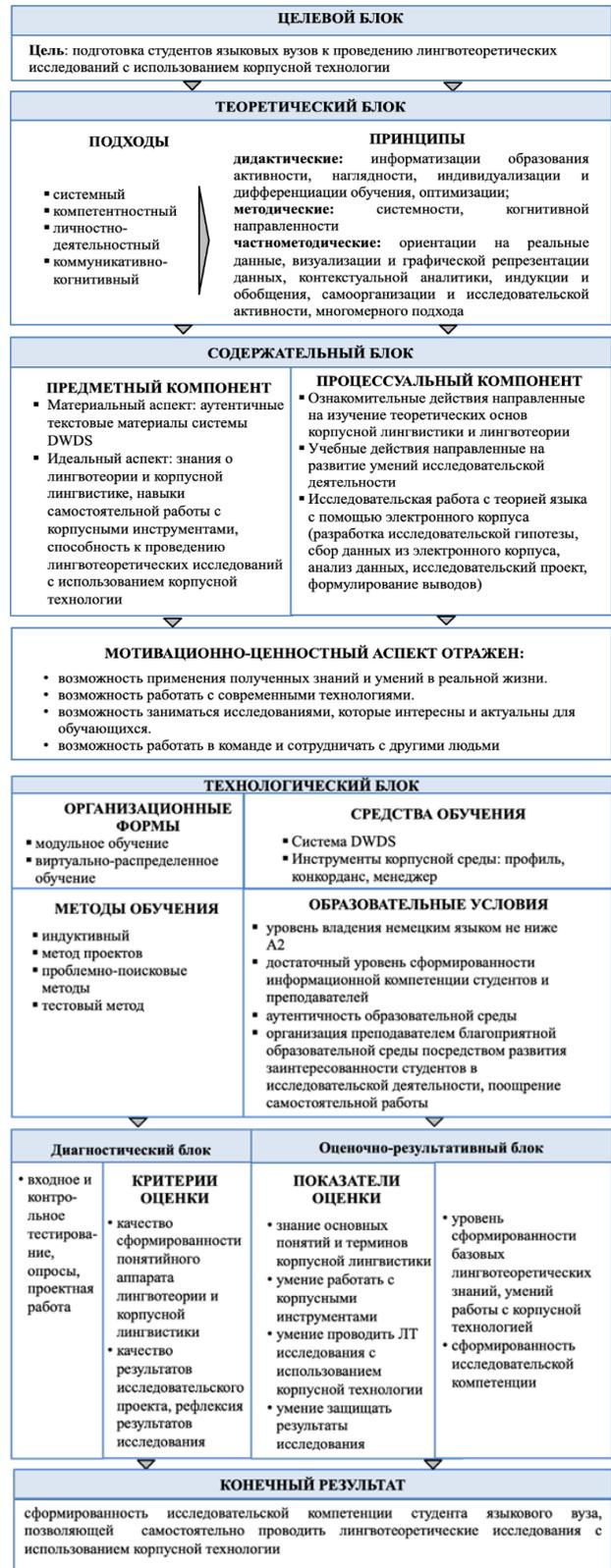
Салькова М.А. и Мачина О.А. отмечают, что лингвотеоретические дисциплины играют важную роль в формировании компетентности выпускников языковых вузов. Они способствуют развитию профессионально-ориентированного мышления студентов и формированию целостной картины изучаемого языка [15]. Однако, зачастую личностно-развивающий ком-

Рис 1.  
**Модель обучения  
 теории языка на основе  
 корпусных технологий**

понтент в обучении теории языка вытесняется в содержании обучения лингвистической предметной информацией.

В документах по модернизации образовательной системы акцентируется внимание на компетентностном подходе как на ключевом принципе обновления учебного материала [11]. Анализ ФГОС 3++ последнего поколения для направлений 44.03.01 Педагогическое образование и 45.03.02 Лингвистика позволяет констатировать тенденцию к *приоритезации универсальных компетенций и детализации компетенций, отвечающих за формирование самостоятельности и саморазвития выпускников языковых вузов (УК-6 по ФГОС 3++ общая для направлений 44.03.01 и 45.03.02.*

Современное образование делает акцент на развитии компетенций, а не на отдельных знаниях и навыках [12]. Вслед за О.О. Корзун и Е.А. Савкиной, исследовательская компетенция понимается нами «как ключевая задача в формировании профессиональной компетентности, а также как инструмент для развития других профессиональных, общекультурных и общепрофессиональных компетенций будущих учителей иностранных языков и лингвистов» [16, с. 423]. Использование лингвистической системы DWDS в обучении теории языка и развитии исследовательской компетенции оправдано в контексте выявленных проблем методики преподавания ЛТГД и дидактических возможностей корпусных



технологий [17, с. 330]. Учитывая потенциал корпусных технологий DWDS, рассмотрим его возможное применение для решения методических проблем, связанных с обучением теории языка.

ФГОС 3++ направлены на развитие у обучающихся ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. К таким компетенциям относятся умения поиска, анализа, синтеза информации, а также получения, обработки и управления информацией, понимания принципов работы современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и использования их в профессиональной деятельности. Обозначенные умения в обучении лингвотеории могут быть сформированы при подключении корпусных технологий DWDS благодаря следующим параметрам системы: цифровой формат и открытый доступ, репрезентативный и аутентичный языковой материал, система разноуровневых представлений информации в корпусном словаре и корпусах, а так же соответствующий уровням лингвистической системы DWDS инструментарий лингвостатистики и аналитики.

Указанная специфика цифровой лингвистической системы DWDS может содействовать формированию умений, отвечающих требованиям ФГОС 3++ к системно-аналитическим и цифровым компетенциям выпускников. На основе теоретической модели можно показать, как организовать учебный процесс для развития всех перечисленных умений и формирования исследовательской компетенции.

**Практическая значимость** корпусных технологий в обучении ЛТД заключается в улучшении качества обучения теории языка за счет реализации учебного процесса в привычной для современных студентов цифровой среде, мотивации студентов к учебной деятельности через деятельность и постепенном формировании исследовательского подхода к обучению языку на основе корпусных технологий; лингводидактический потенциал корпусных технологий от их наглядности до аналитических возможностей, способствует поступательному развитию исследовательских умений обучающихся от управляемой учебной деятельности к учебной автономии и самостоятельному исследованию языка корпусными технологиями.

**Научная значимость** корпусных технологий в обучении ЛТД заключается в том, что они позволяют обучать теории языка непосредственно на основе масштабных цифровых коллекций аутентичного языка с использованием инструментов лингвостатистики и анализа больших объемов данных. Лингводидактический потенциал корпусных технологий открывает перспективы в разработке новых методов и подходов к обучению лингвотеории.

**Научная новизна** корпусных технологий в обучении ЛТД заключена в их интегративном потенциале, позволяющем инкорпорировать дидактические и лингвистические достижения классической школы обучения теории языка в технологию исследования проблем теории языка на основе корпусных данных средствами лингвостатистики и корпусного анализа. Корпусные технологии позволяют объединить достижения методики преподавания ИЯ и подходы корпусной лингвистики к исследованию языка.

В данной статье мы представляем и обосновываем универсальную теоретическую структурную модель, цель которой заключается в решении актуальных проблем обучения лингвотеории с помощью корпусных технологий. Эта модель ориентирована на обновление содержания обучения теории языка, внедрение новых технологий, инструментов и форматов организации учебного процесса. Ожидаемым результатом обучения является формирование исследовательской компетенции студентов языкового университета, которая проявляется в готовности студентов к самостоятельным лингвотеоретическим исследованиям на основе корпусных технологий.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Д.С., Варламова В.Н. Формирование когнитивной и информационной компетенций студентов в рамках дисциплины «Лексикология» // Вопросы методики преподавания в вузе, vol. 12, № . 2, 2023. С-50.

2. Горина О.Г., Царакова Н.С. Корпусные инструменты, маршруты и эксперименты в современной лингводидактике // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2021. Vol. 19, № 2. С. 36–53.
3. Золотов П.Ю. Лингводидактические свойства корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2020. Vol. 25, № 185. С. 75–82.
4. Качурин И.Д. Преподавание лингвотеоретических дисциплин в языковом вузе в условиях цифровой реальности // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык, 2023. № 4. С. 172–186.
5. Кашук С.В., Бервиаль Б. Особенности организации образовательного процесса в эпоху глобальной цифровизации: новые технологические вызовы и связанные с ними особенности обучения цифровых аборигенов // Иностранные языки в школе, 2021. № 9. С. 4–11.
6. Колесников А.А. Профориентационное направление в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2018. № 4. С. 176–187.
7. Копыловская М.Ю. Межкультурный digital native/digital immigrant конфликт в современном преподавании английского языка // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература, 2014. № 1. С. 167–177.
8. Корзун О.О., Савкина Е.А. Роль исследовательской компетенции в структуре профессионально-методической компетентности будущих учителей иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2018. № 6–2 (84), Ч. 2. С. 420–424.
9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
10. Лодатко Е.А. Типология педагогических моделей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2014. № 1 (16). С. 126–128.
11. Павлова Л.В., Барышникова Ю.В., Артамонова М.В. Формирование ценностной автономии студентов в процессе овладения иностранным языком // ПНИО, 2019. № 2 (38). С. 327–341.
12. Павлова Л.В., Пулеха И.Р., Вторушина Ю.Л. Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе // ПНИО, 2018. № 6 (36). С. 85–96.
13. Проценко А.И. Развитие исследовательских умений студентов средствами ИКТ // Концепт, 2020. № 3. С. 57–68.
14. Реформатский А.А. Лингвистика и поэтика. Москва, 1987. С. 40–52.
15. Салькова М.А., Мачина О.А. ФГОС во 3+: стратификация компетенций и преподавание теоретических дисциплин // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки, 2016. № 21 (760). С. 137–153.
16. Сысоев П.В., Золотов П.Ю. Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // Язык и культура, 2020. № 51, С. 259–266.
17. Сысоев П.В., Клочихин В.В. Формирование коллокационной компетенции студентов на основе корпусных технологий // ПНИО. 2022. № 4 (58). С. 320–335.

## REFERENCES

1. Aleksandrova D.S., Varlamova V.N. *Formirovanie kognitivnoi i informatsionnoi kompetentsii studentov v ramkakh distsipliny «Leksikologiya»* [Formation of cognitive and informational competences in students in the course of «lexicology» discipline] // *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*, 2023. Vol. 12, № 2. s. 37–50. (In Russian).
2. Gorina O.G., Carakova N.S. *Korpusnye instrumenty, marshruty i eksperimenty v sovremennoi lingvodidaktike* [Corpus Routes and Experiments in Language Teaching] // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya, 2021. Vol. 19, № 2. S. 36–53. (In Russian).
3. Zolotov P. Yu. *Lingvodidakticheskie svoistva korpusnykh tekhnologii* [Linguodidactic properties of corpus technologies] // *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki, 2020. Vol. 25, № 185. S. 75–82. (In Russian).

4. Kachurin I.D. *Prepodavanie lingvoteoriticheskikh distsiplin v yazykovom vuze v usloviyakh tsifrovoy real'nosti* [Teaching foreign language theory at university in the conditions of digital reality] // *Crede Experto: transport, society, education, language*, 2023. № 4. S. 172–186. (In Russian).
5. Kashchuk S.V., Berwial B. *Osobennosti organizatsii obrazovatel'nogo protsessa v epokhu global'noi tsifrovizatsii: novye tekhnologicheskie vyzovy i svyazannye s nimi osobennosti obucheniya tsifrovyykh aborigenov* [Features of the educational process organisation in the era of global digitalisation: new technological challenges and related peculiarities of digital aboriginal learning] // *Foreign languages in school*, 2021. № 9. S. 4–11. (In Russian).
6. Kolesnikov A.A. *Proforientatsionnoe napravlenie v obuchenii inostrannym yazykam* [Career guidance in teaching foreign languages] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Series 19. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*, 2018. № 4. S. 176–187. (In Russian).
7. Kopylovskaya M. Yu. *Mezhkul'turnyi digital native/digital immigrant konflikt v sovremennom prepodavanii angliiskogo yazyka* [Cross-cultural conflict digital native/digital immigrant in contemporary approach towards language teaching] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura*, 2014. № 1. S. 167–177. (In Russian).
8. Korzun O.O., Savkina E.A. *Rol' issledovatel'skoi kompetentsii v strukture professional'no-metodicheskoi kompetentnosti budushchikh uchitelei inostrannogo yazyka* [The role of research competence in the structure of professional-methodological competence of future teachers of a foreign language] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018. № 6–2 (84), p. 2. S. 420–424. (In Russian).
9. Lemer I. Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya* [Didactic fundamentals of teaching methods], M.: Pedagogika, 1981. 186 s. (In Russian).
10. Lodatko E.A. *Tipologiya pedagogicheskikh modelei* [Typology of pedagogical models] // *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya*, 2014. № 1 (16). S. 126–128. (In Russian).
11. Pavlova L.V., Baryshnikova Yu.V., Artamonova M.V. *Formirovanie tsennostnoi avtonomii studentov v protsesse ovladeniya inostrannym yazykom* [Formation of valuable autonomy of students in the process of mastering a foreign language] // *PNiO*, 2019. № 2 (38). S. 327–341. (In Russian).
12. Pavlova L.V., Pulekha I.R., Vtorushina Yu.L. *Formirovanie poznavatel'noi samostoyatel'nosti studentov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku v vuze* [Students' cognitive independence formation in foreign languages teaching process at the university] // *PNiO*, 2018. № 6 (36). S. 85–96. (In Russian).
13. Prochenko A.I. *Razvitiye issledovatel'skikh umenii studentov sredstvami IKT* [Development of students' research skills by means of ICT] // *Koncept*, 2020. № 3. S. 57–68. (In Russian).
14. Reformatsky A.A. *Lingvistika i poetika* [Linguistics and Poetics], Moscow, 1987. S. 40–52. (In Russian).
15. Salkova M.A., Machina O.A. *FGOS vo 3+: stratifikatsiya kompetentsii i prepodavanie teoreticheskikh distsiplin* [Common core federal learning standard of higher education 3+: competence coherence and teaching theoretical subjects] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2016. № 21 (760). S. 137–153. (In Russian).
16. Sysoev P.V., Zolotov P.Y. *Formirovanie pragmaticheskoi kompetentsii studentov na osnove korpusnykh tekhnologii* [Development of students' pragmatic competence using corpora] // *Yazyk i kultura*, 2020. № 51. S. 259–246. (In Russian).
17. Sysoev P.V., Klochikhin V.V. *Formirovanie kollokatsionnoi kompetentsii studentov na osnove korpusnykh tekhnologii* [Development of students' collocational competence based on corpora] // *PNiO*, 2022. № 4 (58). S. 320–335. (In Russian).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.010

УДК 378.147:004:355

ББК 74.480.2с5

Г.С. ПАЛЬЧИКОВА

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ  
ГРАМОТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ  
ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО  
ОБУЧЕНИЯ**

G.S. PALCHIKOVA

**FORMATION OF DIGITAL LITERACY OF  
MILITARY UNIVERSITY CADETS IN A HYBRID  
LEARNING ENVIRONMENT**

**В** статье исследованы особенности формирования цифровой и графической грамотности курсантов военных учебных заведений в условиях гибридного обучения. Современное общество предъявляет высокие требования к уровню профессиональной подготовки выпускников военных высших учебных заведений. Это подразумевает необходимость их всесторонней развитости, как в теоретическом, так и в практическом аспектах, для успешного ведения научных исследований, аналитической работы и внедрения инноваций. Для того чтобы курсанты были конкурентоспособны и способны эффективно работать в условиях активного применения современных информационных технологий, необходимо сформировать условия для формирования навыков пользования современными цифровыми системами в своей профессии. Для улучшения эффективности обучения курсантов и их подготовки к информационно-аналитической работе критически необходимо определить и применить необходимый набор организационных и педагогических мер.

Целью исследования является изучение особенностей обучения курсантов графическим дисциплинам и формирование навыков цифровой грамотности в условиях применения гибридного типа обучения.

В результате исследования произведен обзор научно-практических сведений по представленной тематике, даны авторские выводы.

The article examines the features of the formation of digital and graphic literacy of cadets of military educational institutions in the context of hybrid learning.

Modern society places high demands on the level of professional training of graduates of military higher educational institutions. This implies the need for their comprehensive development, both in theoretical and practical aspects, for the successful conduct of scientific research, analytical work and the implementation of innovations. In order for cadets to be competitive and able to work effectively in the conditions of active use of modern information technologies, it is necessary to create conditions for the formation of skills in using modern digital systems in their profession. To improve the effectiveness of cadet training and their preparation for information and analytical work, it is critical to determine and apply the necessary set of organizational and pedagogical measures.

The aim of the study is to examine the characteristics of teaching cadets graphic disciplines and the formation of digital literacy skills in the context of using a hybrid type of training.

As a result of the study, a review of scientific and practical information on the presented topic was conducted, and the author's conclusions were given.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** гибридное обучение, графическая подготовка, курсант, дисциплина, цифровизация, военные специалисты, военно-профессиональное образование, инженерная и компьютерная графика.

**KEY WORDS:** hybrid training, graphic training, cadet, discipline, digitalization, military specialists, military professional education, engineering and computer graphics.

**ВВЕДЕНИЕ.** Гибридное обучение воспринимается обществом как факт, хотя в нормативных актах федерального и институционального уровня формального статуса оно не получило. Основными характеристиками гибридного обучения являются: одновременное использование традиционных и инновационных технологий обучения, широкое использование информационных технологий, повышение эффективности освоения учебного материала за счет доступности информации и индивидуализации обучения.

За время пандемии, образовательная система прошла через стресс-тест, демонстрируя различные возможности и ограничения онлайн-технологий. Это привело к тому, что участники образовательного процесса столкнулись с разнообразным опытом, что, в свою очередь, сформировало у них различное мнение и отношение к преимуществам и недостаткам такого подхода к получению знаний [4, 5].

Целевая ориентация военного образования связана с необходимостью корректировки профессиональных стандартов, где смыслообразующими единицами становятся ключевые компетенции. Гибридное обучение выступает в роли инструмента в формировании военных специалистов. В военных учебных заведениях важность графической подготовки усиливается из-за необходимости эффективного создания и анализа графических представлений технических объектов и процессов на фоне стремительного роста технологических знаний. Это подчеркивает значимость таких качеств, как адаптивность в мышлении, непрерывное самообразование и способность к мобильности в профессиональной сфере [2].

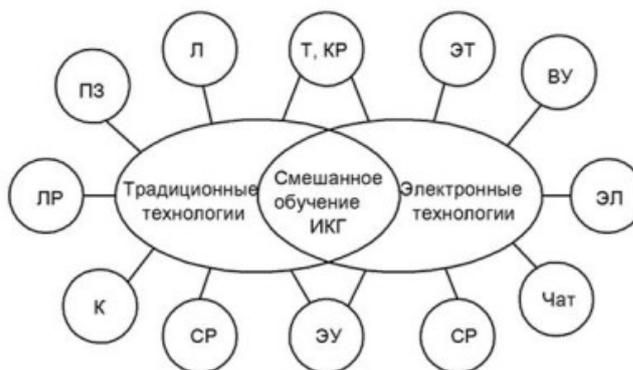
**ЦЕЛЬЮ** исследования является изучение особенностей обучения курсантов графическим дисциплинам и формирование навыков цифровой грамотности в условиях применения гибридного типа обучения.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.** Анализ научно-практической литературы, синтез мнений, обобщение, общие и частные методы познания.

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.** В рамках обеспечения высшего военно-профессионального образования курсанты развивают умения графической подготовки через изучение дисциплины «Инженерная и компьютерная графика», «Начертательная геометрия», «Компьютерная графика» и др. Они входят в число общепрофессиональных предметов и играют важную роль в соответствии с государственными образовательными стандартами военно-профессионального образования. Основная цель курса заключается в развитии навыков анализа и синтеза геометрических форм, образного и пространственного мышления, а также в освоении методов построения графиков и диаграмм [3].

В рамках первого курса военно-профессионального образования, основной акцент делается на изучении проекционных схем, где обучающиеся активно учатся выражать свойства и взаимосвязи пространственных объектов через геометрическую модель. Основная задача графической подготовки заключается в том, чтобы курсанты освоили ключевые принципы ее создания. Кроме того, важно развивать их способности к восприятию, анализу и передаче информации о форме, размерах и других аспектах проекции. Также необходимо обучать курсантов использованию технических чертежей для точного определения взаимного расположения элементов по требованиям единой системы конструкторской документации (ЕСКД). Важной частью курса является развитие способностей к моделированию инженерных объектов с использованием геометрических алгоритмов, которые должны соответствовать заранее установленным критериям и содержать все необходимые характеристики [1].

Кузьменко Е.Л. с соавторами составили схему процесса обучения инженерной и компьютерной графике в рамках получения военно-профессионального образования (рис. 1) [6].



Л — лекции; ПЗ — практические занятия; ЛР — лабораторные работы;  
 К — консультации; ЭУ — электронный учебник; СР — самостоятельная работа курсантов с бумажными и электронными носителями информации; КР — контрольная работа;  
 Т — тестирование; ЭТ — электронные тренажеры компьютерной графики;  
 ВУ — видеоуроки; ЭЛ — электронные лекции-презентации; Чат — переписка преподавателя и курсанта в локальной сети образовательного учреждения

Рис. 1. Схема процесса гибридного обучения инженерной и компьютерной графике в рамках получения военно-профессионального образования

Исследование гибридных образовательных моделей военно-профессионального образования показало наличие двух ключевых подходов в организации обучения, которые отличаются по уровню свободы, предоставляемой обучающимся в выборе формата занятий. В более традиционном типе гибридного обучения, который встречается чаще всего, возможности обучающихся выбирать между очными и дистанционными курсами ограничиваются установленными правилами или специфическими процедурами, заданными администрацией учебного заведения. В этом случае выбор формата гибридного обучения не является полностью свободным, а определяется внешними условиями. Этот подход стал актуальным из-за ограничений, связанных с эпидемиологической ситуацией, и включает в себя элементы как прямого общения с преподавателем, так и онлайн-обучения [10, 11].

Важно подчеркнуть, что эффективность информационно-аналитической работы военных специалистов во многом определяется наличием у них развитых специфических навыков. Эти компетенции включают в себя способность самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, что позволяет курсантам успешно справляться с задачами в рамках учебного процесса, научных исследований и практической деятельности. Таким образом, уровень подготовки военных специалистов к эффективной работе с цифровым и графическим пространством, к использованию современных информационных технологий играет основополагающую роль для дальнейшей специализированной работы. К основным навыкам, которые получают обучающиеся в рамках графической подготовки и формирования цифровой компетентности:

- понимание значимости информации в современном мире и определение своей позиции в контексте коммуникационного пространства;
- стимулирование личных информационных потребностей;
- реализация эффективного обмена сведениями;
- использование поисковых систем для нахождения нужных данных;
- способность выделять ключевые аспекты из обширного массива показателей;
- применение информационных технологий для гибкого решения задач;
- развитие навыков работы с современными цифровыми устройствами;

— анализ деятельности в контексте обучения и профессиональной работы [7].

В рамках курса графической подготовки курсанты начинают путь получения знаний с выполнения эскизов машиностроительных деталей по натурным образцам, а также их аксонометрии. По мере продвижения педагогические условия подразумевают занятие более сложными задачами, такими как проекционное и геометрическое 3D-моделирование, а также создание конструкторской документации с использованием системы графического проектирования КОМПАС-3D. Разработанная программа графической подготовки должна учитывать особенности военного образовательного учреждения и соответствовать современным дидактическим требованиям высшей школы. В процессе создания чертежей и эскизов деталей машин основное внимание уделяется техникам начертательной геометрии, включая анализ и синтез проекционных изображений. Этот этап не только подразумевает применение алгоритмов и правил начертательной геометрии, но и способствует формированию устойчивых навыков в преобразовании проекций и понимании специфики форм различных моделей. Эффективность этих процессов напрямую связана с уровнем освоения аналитико-синтетических методов и глубиной знаний в данной области [1, 8].

В ходе графической подготовки, курсанты военных академий имеют возможность развивать свои аналитические способности через оценку различных изображений. Они учатся выбирать лучшие методы для выполнения заданий и четко описывать свои действия. Кроме того, для тех, кто активно повышает уровень собственных компетенций, предлагается более сложное задание, которое включает в себя разработку отдельных деталей и создание составных сборочных структур, как указано на рисунке 2 [9]. Это задание помогает углубить специализированные знания в области графической подготовки и цифровой грамотности (рис. 2).

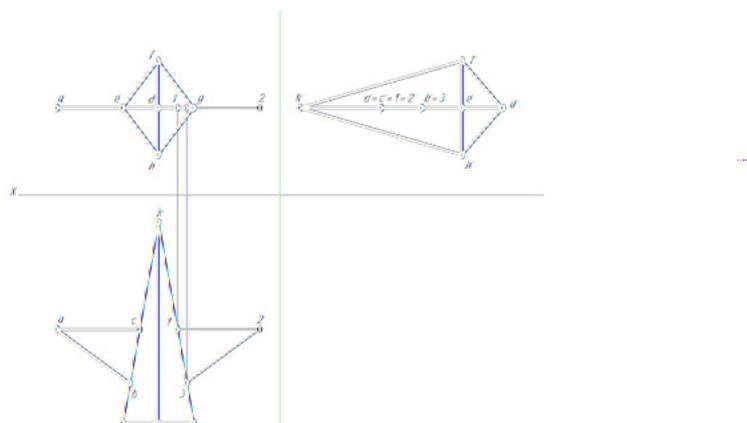


Рис. 2. Трехмерное моделирование в программе КОМПАС-3D

Изучение проекционного черчения включает анализ тщательно подобранных чертежей. Обучающимся предстоит работать не только с изображениями отдельных компонентов, но и с комплексными схемами, которые имеют военно-техническое значение. Ключевым аспектом является развитие навыков в начертательной геометрии и практическом черчении, чтобы курсанты могли адекватно воспринимать и интерпретировать то, что представлено на чертежах. Гибридное обучение предполагает не только следование заданным инструкциям, но и применение творческого подхода к решению задач в рамках установленных критериев. Курсанты могут разрабатывать собственные подходы к выполнению задания или адаптировать его условия под свои идеи. В задании ставится задача: на основе предложенных двух проекций и группы геометрических фигур необходимо дополнить изображение так, чтобы оно представляло собой полное и законченное визуальное представление заданного технического элемента (рис. 3) [9].

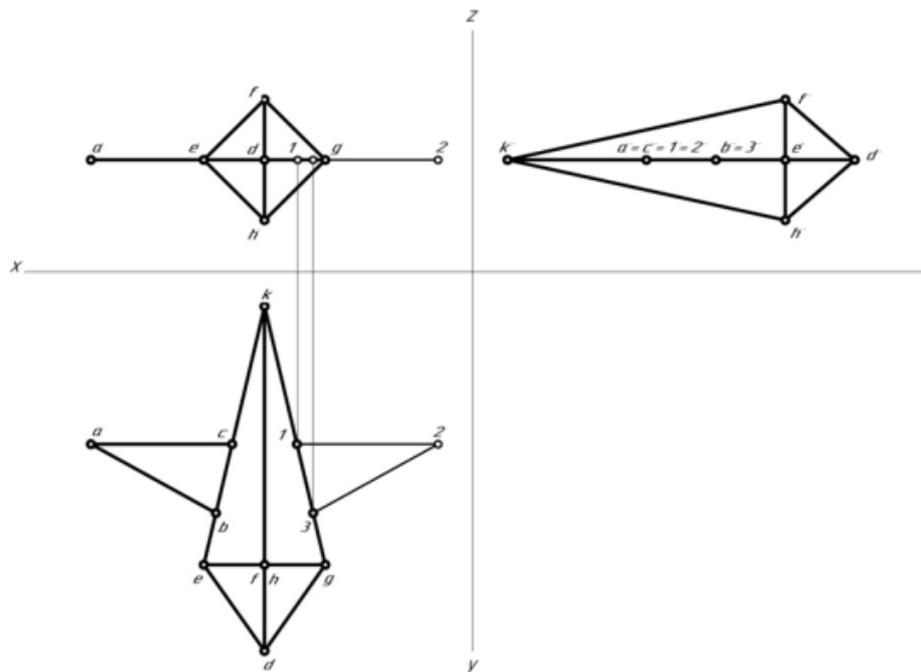


Рис. 3. Пример графического решения задачи, где (123, 1/ 2/ 3/, 1//2//3//) достроенное крыло самолета

**ВЫВОДЫ.** Таким образом, для успешного выполнения задач военно-профессионального образования необходимо развивать умения обучающихся в области конструкторской работы, с применением новых технологий, что включает в себя создание педагогических и технических условий. Графическая подготовка в данном случае направлена на создание чертежей и определение элементов проектируемой модели. Графическая подготовка должна быть всесторонней и высококачественной, что обеспечивает развитие способностей к системной, этапной и организованной работе.

В образовательной системе военных курсантов большое значение придается гибридной методике, которая учитывает мотивационный аспект и возрастные характеристики обучающихся. Применение подобного подхода в области графической подготовки и формировании цифровой грамотности вносит значительные изменения в процесс взаимодействия между преподавателями и курсантами. Это не только способствует переосмыслению их ролей в процессе развития графических навыков, но и обогащает межличностное взаимодействие. Ключевые аспекты включают:

- реконструкцию восприятия ролей участников образовательного процесса;
- создание условий для эффективного сотрудничества между преподавателями и обучающимися, а также между самими обучающимися в рамках партнерских отношений;
- развитие графического образования с учетом индивидуальных особенностей курсантов и поиск возможностей для их самореализации.

В обучении инженерной и компьютерной графике в военных учебных заведениях применение подхода, ориентированного на личные и индивидуальные характеристики курсантов, позволяет более тщательно подбирать образовательные методы и инструменты. Это учитывает интеллектуальные способности курсантов, а также их готовность к обучению, самообразованию и самовоспитанию. Такая система военно-профессионального образования помогает оптимизировать как образовательный, так и воспитательный процессы в рамках создания педагогических условий графической подготовки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева И.Б., Видинева Н.Ю., Гусева Т.А., Швецова В.В. Обучение графическим дисциплинам в военном вузе // Современные проблемы теории машин: Материалы VI международной научно-практической конференции. Новокузнецк: НИЦ МС, 2018. № 6. С. 10–12.
2. Беляев Р.В. Педагогические аспекты формирования профессиональной направленности курсантов военных вузов // Материалы Международной научно-практической конференции «Воспитательная деятельность вуза: инновационный подход». Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2014. С. 108–111.
3. Вышнепольский В.И., Сальков Н.А. О значении геометрии в технике и науки КГП, 2017. URL: <http://dgng.pstu.ru/conf2017/papers/7/> (дата обращения: 11.05.2024).
4. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию. Аналитический доклад / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фрумин. Томск: Томский государственный университет, 2021. 46 с.
5. Клягин А.В., Макарьева А.Ю. Кейсы быстрых реакций вузов в период пандемии. М.: Высшая школа экономики, 2022. 28 с.
6. Кузьменко Е.Л., Пальчикова Г.С., Кухаренко С.П. Особенности организации смешанного обучения инженерной и компьютерной графике в военном вузе // Глобальный научный потенциал, 2023. № 3 (144). С. 156–159.
7. Семенова Е.Н. Формирование готовности курсантов военного вуза к информационно-аналитической деятельности // Мир науки. Педагогика и психология, 2019. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/41PDMN219.pdf>. (дата обращения: 19.05.2024).
8. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы: психолого-дидактические основы преподавания. М: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000. 424 с.
9. Червяк М.В., Вакула Е.Ю. О формировании творческих способностей курсантов военного вуза при изучении графических дисциплин // Актуальные вопросы общества, науки и образования: сборник статей V Международной научно-практической конференции, Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2023. С. 68–72
10. Saichaie K. Blended, Flipped, and Hybrid Learning: Definitions, Developments, and Directions // New Directions for Teaching and Learning, 2020. Vol. (164). P. 95–104.
11. Vo H.M., Zhu C., Diep N.A. The Effect of Blended Learning on Student Performance at Course-Level in Higher Education: A Meta-Analysis // Studies in Educational Evaluation., 2017. Vol. 53. P.17–28.

## REFERENCES

1. Afanas'eva I.B., Vidineeva N.Yu., Guseva T.A., Shvetsova V.V. *Obuchenie graficheskimi distsiplinami v voennom vuze* [Teaching graphic disciplines in a military university] // *Sovremennye problemy teorii mashin: Materialy VI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Novokuznetsk: NITs MS, 2018. № 6. S. 10–12 (In Russian).
2. Belyaev R.V. *Pedagogicheskie aspekty formirovaniya professional'noy napravlenosti kursantov voennykh vuzov* [Pedagogical aspects of the formation of professional orientation of cadets of military universities] // *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Vospitatel'naya deyatel'nost' VUZA: Innovatsionnyy podkhod»*. Voronezh: Izdatel'skiy dom VGU., 2014. S. 108–111. (In Russian).
3. Vyshnepol'skiy V.I., Sal'kov N.A. *O znachenii geometrii v tekhnike i nauke KGP* [On the importance of geometry in technology and science KGP], 2017 URL: <http://dgng.pstu.ru/conf2017/papers/7/> (data obrashheniya: 11.05.2024). (In Russian).
4. *Kachestvo obrazovaniya v rossiyskikh universitetakh: chto my ponyali v pandemiyu: Analiticheskiy doklad* [Quality of education in Russian universities: what we understood during the pandemic: Analytical report] / nauch. red. E.A. Sukhanova, I.D. Frumin. Tomsk: Tomskiy gosudarstvennyy universitet, 2021. 46 s. (In Russian).
5. Klyagin A.V., Makar'eva A. Yu. *Keysy bystrykh reaktsiy vuzov v period pandemii* [Cases of rapid reactions of universities during a pandemic] M.: Vysshaya shkola ekonomiki, 2022. 28 s. (In Russian).
6. Kuz'menko E.L., Pal'chikova G.S., Kухarenko S.P. *Osobennosti organizatsii smeshannogo obucheniya inzhenernoy i komp'yuternoy grafike v voennom vuze* [Features of the organization of mixed training

- in engineering and computer graphics at a military university] // *Global'nyy nauchnyy potentsial*, 2023. № 3 (144). s. 156–159. (In Russian).
7. Semenova E.N. *Formirovanie gotovnosti kursantov voennogo vuza k informatsionno-analiticheskoi deiate'nosti* [Formation of readiness of military university cadets for information and analytical activities] // *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2019. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/41PDMN219.pdf> (data obrashheniya: 19.05.2024). (In Russian).
  8. Fokin Yu.G. *Psikhodidaktika vysshey shkoly: psikhologo-didakticheskie osnovy prepodavaniya* [Psychodidactics of higher education: psychological and didactic foundations of teaching], M: Izd-vo MGTU im. N.E. Baumana, 2000. 424 s. (In Russian).
  9. Chervyak M.V., Vakula E.Yu. *O formirovanii tvorcheskikh sposobnostey kursantov voennogo vuza pri izuchenii graficheskikh distsiplin* [On the formation of creative abilities of cadets of a military university when studying graphic disciplines] // *Aktual'nye voprosy obshchestva, nauki i obrazovaniya: sbornik statey V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, Penza: MTsNS «Nauka i Prosveshchenie», 2023. S. 68–72. (In Russian).
  10. Saichaie K. *Blended, Flipped, and Hybrid Learning: Definitions, Developments, and Directions* // *New Directions for Teaching and Learning*, 2020. Vol. (164). P. 95–104. (In English).
  11. Vo H.M., Zhu C., Diep N.A. *The Effect of Blended Learning on Student Performance at Course-Level in Higher Education: A Meta-Analysis* // *Studies in Educational Evaluation.*, 2017. Vol. 53. P. 17–28. (In English).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.015

УДК 378.147:811.111

ББК 81.432.1р30

Е.А. ТАРАНЧУК

**РАБОТА С ИНФОГРАФИКОЙ  
ПО МАТЕРИАЛАМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ  
ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО  
РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ  
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

E.A. TARANCHUK

**WORKING WITH INFOGRAPHICS BASED  
ON WORKS OF LITERATURE AS A MEANS  
OF DEVELOPING READING LITERACY IN  
STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES**

**М**етапредметными результатами иноязычного гуманитарного образования становятся развитие у обучающихся читательской грамотности; развитие отношения к чтению как к культурной и личностной ценности. Усиление роли визуализации информации и изменение характера усвоения текстовой информации приводит педагогические высшие учебные заведения к поиску новых методик и приемов работы с иноязычными текстами на занятиях иностранным языком.

Целью статьи является обобщение практического опыта работы с художественными произведениями на занятиях по иностранному языку со студентами — будущими учителями английского языка. В качестве средства формирования читательской грамотности студентов — будущих педагогов, предлагается прием самостоятельного составления инфографики по материалам художественных произведений зарубежных авторов. Теоретико-методологической основой исследования стали работы Сметанниковой Н.Н., Землинской Т.В., Григорьевой Н.В., Сороки О.Г. и др., зарубежные авторы Antonova A., Clanfield L., Ribeiro R.; учебно-методическая литература по методике и смежным наукам; нормативные документы. К методам исследования можно отнести критический анализ литературных источников, анализ базовых понятий исследования, проектирование, обобщение имеющегося положительного педагогического опыта, пробное обучение.

В статье представлен авторский алгоритм составления инфографики по материалам художественных произведений зарубежных авторов; предложены собственные критерии оценивания инфографик, составленных студентами. В заключительной части статьи выделены преимущества выбранного способа визуализации содержания художественного произведения; дается общая оценка результатов и эффективности проведенной практической работы по развитию у студентов читательской грамотности.

The meta-subject results of foreign language humanitarian education become the development of students' reading literacy; the development of an attitude towards reading as a cultural and personal value. The strengthening of the role of information visualization and the change in the nature of assimilation of text information leads pedagogical universities to invent new methods and techniques of working with foreign language texts in foreign language classes.

The aim of the article is to generalize the practical experience of working with fiction in foreign language classes with students of a pedagogical university. As a means of developing the reading literacy of students — the future teachers of English, the technique of independently compiling infographics based on the materials of fiction by foreign authors is proposed. The theoretical and methodological basis of the research work became the works of Smetannikova N.N., Zemlinskaya

T.V., Grigorieva N.V., Soroka O.G. and others, foreign authors Antonova A., Clanfield L., Ribeiro R; educational and methodological literature on methodology, pedagogy and related sciences; normative documents. The research methods include critical analysis of literary sources, analysis of basic research concepts, design, generalization of existing positive pedagogical experience, trial training.

The article presents the original algorithm for compiling infographics based on materials from works of fiction by foreign authors; the criteria for evaluating infographics compiled by students are proposed. The final part of the article highlights the advantages of the chosen method of visualizing the content of a work of fiction; a general assessment of the results and effectiveness of the practical work carried out to develop students' reading literacy is given.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательный стандарт; инфографика; несплошной текст; читательская грамотность; умения чтения; художественное произведение; зарубежная литература.

**KEY WORDS:** educational standard; infographics; non-continuous text; reading literacy; reading skills; fiction; foreign literature.

**ВВЕДЕНИЕ.** В настоящее время преподаватели высшей школы, в особенности гуманитарных дисциплин, отмечают, что способность студентов читать и воспринимать длинные связные тексты, особенно сложные содержательно, неуклонно падает. Специалисты считают, что «возникновение новых средств передачи информации, скорость ее поступления, необходимость переработки большого объема информации привели к изменению механизма ее восприятия: на смену линейному чтению пришло чтение непоследовательное, фрагментарное» [8, с. 153].

Многие исследователи считают, что современные обучающиеся гораздо охотнее и легче воспринимают визуальную информацию, чем вербальную, и образовательная практика подтверждает их тезисы (Сидельникова Т.Т., Сорока О.Г., Григорьева Н.В. и др.).

Как замечают Землинская Т.Е. и Ферсман Н.Г., «информация приобретает имидж-содержащий, спроектированный характер», а «изменение когнитивного стиля усвоения информации является главной предпосылкой клипового мышления у современных обучающихся» [8, с. 155].

В профессиональном стандарте «Педагог» значится, что «для успешного осуществления профессиональной деятельности у бакалавра педагогического вуза — будущего учителя должны быть сформированы следующие умения и способности: навыки, связанные с информационно-коммуникационными технологиями; способность применять формы и методы обучения, в том числе выходящие за рамки учебных занятий; готовность апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся и соблюдать основные принципы деятельностного подхода» [12, с. 5-9].

В основу теоретического анализа и практических разработок положен конструктивистский и системно-деятельностный подход к обучению иностранному языку. Это означает, что преподаватель создает благоприятные педагогические условия для самостоятельного конструирования студентами нового знания с учетом собственного видения и знания об окружающем мире; для самовыражения и творческой самореализации в ходе самостоятельного выполнения практико-ориентированного задания. Логика системно-деятельностного подхода требует включения студентов в различные виды деятельности, в результате чего происходит формирование у них системы универсальных учебных действий.

**ЦЕЛЬЮ** данной статьи является обобщение практического опыта работы с художественными произведениями современных зарубежных авторов на занятиях по иностранному языку и проектирование занятий, направленных на развитие читательской грамотности у студентов педагогических вузов. В качестве приема, способствующего развитию читательской грамотности студентов, предлагается самостоятельное составление инфографики

по материалам художественных произведений зарубежных авторов. В статье представлен авторский алгоритм работы по составлению инфографики; также предлагаются авторские критерии оценивания самостоятельного образовательного продукта — инфографики.

В соответствии с современными образовательными стандартами, читательская грамотность становится наиболее значимым метапредметным результатом гуманитарного образования, в том числе иноязычного.

В рамках нашей статьи мы будем понимать под читательской грамотностью «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [11, с. 8].

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ.** В процессе написания статьи использовались следующие общетеоретические методы: изучение учебно-методической литературы и нормативной документации, критический анализ литературных источников, анализ основной терминологии исследования, прогнозирование и моделирование условий предстоящей деятельности. К эмпирическим методам можно отнести обобщение имеющегося положительного педагогического опыта и пробное обучение, то есть обучение на основе собственного опыта и эрудиции, благодаря которым подтверждается или опровергается первоначальное предположение. Названные методы исследования применялись комплексно на разных этапах исследования: сбор и обобщение теоретического материала; этап подготовки и проектирования практических занятий; проведение занятий и рефлексивно-оценочный этап, то есть подведение итогов.

Чтобы сформировать читательскую грамотность у будущих учеников, будущий педагог должен не только уметь работать с разными типами текстов: как с учебными, адаптированными для учебных целей текстами, так и с произведениями художественной литературы. Профессиональный учитель способен не только извлекать из них информацию, структурировать ее, и транслировать другим, владеть умениями разных видов чтения, но может самостоятельно участвовать в разработке стратегий формирования читательской грамотности, исходя из уровня подготовки и когнитивных особенностей обучающихся, их возраста, специализации класса.

Мы остановили выбор на художественных произведениях по нескольким причинам. Во-первых, изучение и знакомство с зарубежной художественной литературой является обязательным элементом в учебном плане подготовки бакалавров — будущих учителей иностранного языка.

Во-вторых, именно в художественном тексте ученые выделяют наличие субъективного аспекта и наличие авторского стиля. В.П. Белянин говорит о художественном тексте, как о личностной авторской интерпретации действительности [2, с. 20]. Для художественного текста, в отличие от других типов текста, очень важно именно авторское своеобразие: использование лексических и стилистических средств выражения, образность, эмоциональность передачи информации.

У Гильмановой А.А., Никитиной С.Е., Даминовой Э.Р. мы находим, что «вне зависимости от выбранной модели и типа чтения, зарубежные практикующие педагоги наблюдают положительное отношение студентов к чтению художественной литературы на занятиях по английскому языку» [6, с. 26]. Эти исследователи отмечают, что «чтение художественного текста обеспечивает общую грамотность и позволяет развить навыки критического мышления, умения анализировать, самостоятельности, которые необходимы для формирования грамотного специалиста в любой сфере» [6, с. 26].

Художественный текст обладает огромным воспитательным и развивающим потенциалом. Художественный текст обращен в первую очередь на читателя, и на его эмоциональную сферу. Он создается для того, чтобы не просто донести до читателя информацию, а оказать на него определенное воздействие. Посредством художественного текста автор осуществляет

прямую коммуникацию со своим читателем, предлагает ему поразмышлять о проблемах текста, взывает к личному мнению и опыту читателя. Нил Гейман убежден, что чтение художественной литературы является гарантированным способом вырастить грамотных детей и порождает в читателях эмпатию [5].

Также нельзя не отметить значительное лингвистическое преимущество художественных текстов перед любыми другими текстами: аутентичный, оригинальный язык, активное развитие языковых навыков через ситуации естественного функционирования грамматических структур и лексических единиц, возможность одновременного развития продуктивных видов речевой деятельности: говорения и письма.

Художественный текст всегда проблематичен, имеет большое количество тем для обсуждения. Это способствует тому, что обучающиеся развивают навыки говорения и письма, рассуждая на проблемные темы, выражая свое мнение и аргументируя его.

Традиционно в методике обучения чтению читательская грамотность выражалась в овладении различными видами чтения в зависимости от целевой установки читающего и ожидаемого результата: просмотровым, ознакомительным, поисковым и изучающим видами чтения.

Овладение просмотровым и ознакомительным чтением предполагает сформированность таких умений как: «умение ориентироваться в содержании текста: придумывать заголовок или выбирать из предложенных; выделять основную идею и общий смысл текста». Поисковое и изучающее чтение требуют таких умений как: «умения преобразования и интерпретации текста; умение сравнивать и противопоставлять заключенную в тексте информацию разного характера; умение обобщать то, что в тексте дано конкретно и конкретизировать то, что изложено обобщенно; находить в тексте требуемую информацию» [4, с. 168–181].

Иваненко Г.С. и Адаева О.Б. выделяют пять групп умений чтения, которые определяют требования к читательской грамотности будущего учителя: умение находить и извлекать информацию, умение осуществлять аналитические процедуры, умение осуществлять синтетические процедуры, умение критически оценивать информацию, умение связывать полученную информацию с жизнью [9, с. 83].

Одним из инновационных эффективных средств, способствующих формированию всех вышеназванных умений и развитию читательской грамотности у студентов — будущих учителей иностранного языка мы считаем работу с инфографикой на занятиях по иностранному языку. Инфографика, являясь несплошным текстом, дает возможность переводить информацию с вербальных образов на графические и наоборот, что способствует более качественному и долговому усвоению информации; ее структурированию и систематизации.

Под инфографикой Григорьева Н.В. подразумевает «графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстрота и четкость преподнесения сложной информации» [7, с. 153]. Сорока Н.Г. отмечает, что «инфографика предполагает сворачивание больших объемов информации и представление ее в более интересном и компактном для читателя виде» [15, с. 3].

Другими словами, инфографику можно считать «одной из форм информационного дизайна». Информация в инфографике отображается в виде картинок, изображений, значков с добавлением структурированного текста, который включает в себя отобранную автором информацию. Сочетание текстовой и графической информации приводит к ее лучшему запоминанию, пониманию и структурированию. Антонова А., изучая возможности использования инфографики в образовательном процессе, указывает на наличие следующих возможных элементов инфографики: «диаграмма, эмблема, схема, ментальная карта, географическая карта, список, временная шкала или коллаж» [16].

В отличие от других средств визуализации, инфографика очень проста в использовании в техническом отношении. Обучающиеся могут получить доступ к ней через ноутбук или смартфон, сохранив ее в формате картинки. Процесс обучения становится более гибким, поскольку к инфографике можно получить доступ где угодно и когда угодно.

Анализ теоретической литературы позволил выделить два основных направления работы с инфографикой: можно пользоваться готовой инфографикой, а можно составлять ее вместе с обучающимися.

В первом случае готовая инфографика может использоваться как средство для развития репродуктивных навыков говорения, к примеру, пересказа содержания текста с опорой на инфографику, составленную по содержанию текста. Использование инфографики на посттекстовом этапе для передачи основного содержания текста способствует развитию таких умений читательской грамотности, как устанавливать связи и причинно-следственные отношения между событиями или утверждениями; понимать графическую информацию и соотносить графическую и вербальную информацию; умение устанавливать взаимосвязи между отдельными частями текста; умение находить и извлекать информацию из разных фрагментов текста [11, с. 19–24].

Во втором случае, то есть в ходе самостоятельного составления инфографики по содержанию самостоятельно прочитанного текста, студенты получают личностный образовательный продукт — самостоятельно созданную инфографику. Под личностным образовательным продуктом Коряковцева Н.Ф., Гальскова Н.Д. и другие понимают «информационно-текстовый продукт исследовательского, творческого, практико-ориентированного, учебно-справочного характера, а также усвоенные учащимся способы (приемы) учебно-познавательной деятельности, обеспечивающие его самостоятельную работу» [4, с. 247]. В нашем случае этим продуктом являлась самостоятельно разработанная инфографика по содержанию прочитанного текста.

Как считают специалисты, инфографика является одним из типов несплошного текста [3, 18]. Следовательно, изучение готовой инфографики способствует развитию таких базовых умений работы с текстовой информацией, как: «умение читать несплошной текст и определять его вид; умение извлекать и интерпретировать информацию, данную в явном и неявном виде; умение менять вид несплошного текста (например, составлять ассоциограмму на основе инфографики); умение описывать значения графических символов» [3, с. 38].

Самостоятельное составление инфографики по содержанию художественного произведения позволяет актуализировать следующие умения: «умение переводить информацию в разные текстовые формы (сплошной текст в несплошной и наоборот, несплошной текст в связный устный); умение использовать полученную информацию для решения учебной задачи; умение обнаруживать в тексте доводы в подтверждение выдвинутых тезисов; умение сопоставлять информацию из разных частей текста и устанавливать последовательность действий на основе текста» [3, с. 39].

Алехина Н.В., Стерлигова Е.А., Кажяева Н.А., Тухватуллина С.Ю. отмечают, что «несплошные тексты обладают большим потенциалом с точки зрения профессиональной подготовки будущих специалистов, поскольку способствуют развитию навыков интерпретации поступающей информации, точной оценке ее вербальной и невербальной составляющих, построению ситуационных дискурсов в соответствии с определенными нормами и ценностями того или иного социума» [1].

Рассмотренные выше особенности несплошных текстов позволяют сделать предположение, что работа с инфографикой как отдельным видом несплошного текста носит междисциплинарный интегрированный характер и способствует освоению межпредметных знаний, развивает способность к интерпретации символов. С одной стороны, инфографике присуща общая универсальность, понятная большинству реципиентов; с другой стороны, как выяснилось на этапе презентации и защиты готовых инфографик, каждый воспринимает ее по-своему, и всегда находятся моменты, требующие дополнительной интерпретации и объяснения.

Через самостоятельно составленную инфографику студенты получают доступ к контекстуальной информации в более сжатой и привлекательной форме; используя собственные портативные устройства могут поделиться своей инфографикой с одноклассниками; расширить

свой лексический запас аутентичным источником информации; используют инфографику как содержательную опору для коммуникации на иностранном языке.

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.** Данный раздел содержит описание алгоритма проведения практических занятий, направленных на формирование у студентов читательской грамотности в ходе самостоятельной работы с художественными произведениями зарубежной литературы. Студентам было необходимо разработать инфографику, отражающую проблематику и содержание выбранного рассказа (либо другого художественного произведения) зарубежного англоязычного писателя и представить готовую инфографику в электронном виде. Составленная инфографика должна была дать общее представление о проблематике и сюжете произведения, содержать ключевую лексику по теме произведения, а также замотивировать на его самостоятельное прочтение и более глубокое изучение.

Зарубежные исследователи предлагают ориентироваться на следующий алгоритм работы при составлении инфографики: 1. Сформулируйте вопрос, ответ на который дает инфографика. 2. Соберите необходимые данные. 3. Выберите способ графического представления данных [17, 18].

В нашей интерпретации примерный алгоритм работы над составлением инфографики был следующим: 1) На 1 этапе проходил выбор зарубежного писателя и рассказа / художественного произведения, происходило знакомство с его содержанием. Выбор зарубежного писателя и рассказа / художественного произведения осуществлялся на основе собственных предпочтений. Список произведений зарубежных авторов для самостоятельного изучения формировался с учетом требований программы. Среди других требований к отбору художественной литературы мы выделяли художественные достоинства произведения, его доступность, воспитательное значение. Выбранное художественное произведение должно было иметь воспитательный характер, решать нравственные проблемы, давать возможность для дискуссий, вызывать у обучающихся потребность в выражении собственной точки зрения.

В опытном обучении принимали участие студенты 2 курса факультета иностранных языков, обучающиеся по направлениям 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование (с одним и двумя профилями подготовки) в количестве 80 человек. Студенты останавливали свой выбор на таких произведениях зарубежной англоязычной литературы, как Рэй Брэдбери «И грянул гром», «Будет ласковый дождь», «451 градус по Фаренгейту», «Костюм цвета сливочного мороженого»; «Цветы для Элджернона» Дэниела Киза; «Мартин Иден» Джека Лондона; «Матильда» Роальда Даля; «Звездная пыль» и «Благие знамения» Нила Геймана; М. Корелли «Скорбь сатаны»; Ричард Бах «Чайка по имени Джонатан Ливингстон»; Ирвин Шоу «Ночной портье» и др. Все выбранные произведения содержали в себе проблематику этического, философского, социального или психологического характера, и студенты, осваивая содержание произведения, самостоятельно выделяли и формулировали ее.

На данном этапе у студентов развивались следующие способности и умения: способность ориентироваться в источниках информации и выбирать наиболее достоверные; умение критически оценивать и интерпретировать содержание прочитанного; появлялась возможность углубить предметные знания в области зарубежной литературы.

2) По материалам выбранного произведения составлялась инфографика. Студенты самостоятельно осуществляли выбор содержания для будущей инфографики, а также инструмента для создания инфографики и изучение его функционала. Для разработки инфографики по материалам выбранного рассказа/произведения использовались следующие цифровые инструменты: Visme, Venngage, Infogram, Creately, Easelly, Design Wizard, Piktochart. Данный этап работы предполагал развитие навыков работы с электронными ресурсами и сервисами, необходимыми для создания инфографики, умение трансформировать информацию из текстового формата в визуальный, способность к сопоставлению информации, представленной в разных знаковых системах — текстах и изображениях.

К дополнительным техническим преимуществам работы с инфографикой в электронном виде мы отнесли возможность иметь доступ к контекстуализированной информации более современным и привлекательным способом; возможность поделиться своей инфографикой в режиме онлайн и таким образом заменить раздаточные материалы; возможность для отсутствующих на занятии легко получить доступ к материалам и оставить свой удаленный комментарий позже.

Инфографика должна была в обязательном порядке включать следующие разделы: 1) автор (ы) проекта (проекты могли выполняться в микрогруппах по 2–3 человека, либо в индивидуальной форме); 2) тема, отражающая проблематику выбранного произведения — формулировалась студентом самостоятельно и отражалась на инфографике; 3) короткая справка об авторе или его творчестве, эпохе, в которой он жил, предыстории произведения, причинах его известности; 4) ключевые слова по теме произведения (10–12 слов, необходимых для передачи основного содержания); 5) аннотация (очень краткое содержание произведения, представляющее проблематику и основную идею); 6) визуализация содержания произведения в виде инфографики. В этом разделе можно было представить типажи главных героев произведения, последовательность основных событий, представить наиболее яркие образы и картины, позволяющие понять авторский замысел и основную идею; 7) выводы читательского анализа (вывод, к которому автор планировал привести читателя на основе содержания и интерпретации прочитанного).

В процессе подготовки содержания для указанных разделов студенты пользовались предтекстовыми, текстовыми, послетекстовыми стратегиями чтения, к примеру: делили информацию на смысловые части (при выделении проблематики и выводов читательского анализа); визуализация содержания произведения позволила установить содержательные связи между частями текста; составление аннотации представило возможность сгруппировать по смыслу выделенные мысли, объединяя их в более крупные части; составление справки об авторе и его творчестве помогло установить связи нового с изученным ранее; составление аннотации и выводов читательского анализа позволило синтезировать информацию в логической последовательности.

3) На последнем этапе происходила защита разработанной инфографики и демонстрация полученного результата. Для оценивания полученных результатов мы пользовались следующими критериями: ясность постановки проблематики художественного произведения и степень ее раскрытия; полнота решения поставленных задач и представления результатов; актуальность выбранной проблематики; структура и оформление инфографики: легкость навигации по ней, соотношение графического и текстового материала, стилистическое единство, легкость восприятия; информативность и содержательность текстового материала; качество электронной презентации; владение материалом исследования (способность раскрыть моменты, которые не нашли отражения в инфографике, способность ответить на вопросы во время презентации).

В ходе подготовки к защите самостоятельного проекта в виде составленной инфографики студенты выбирали подходящую информацию и наилучший способ ее представления, формулировали друг другу дополнительные вопросы, необходимые для более глубокого понимания проблемы, оценивали утверждения, сделанные в тексте, с учетом своих фоновых знаний, учились эмоционально откликаться на содержание текста. В ходе самой защиты своего проекта студенты старались находить доводы в защиту своей точки зрения; доказывать и аргументировать свою позицию; кратко или развернуто излагать содержание текста.

Составляя собственную инфографику по содержанию прочитанного произведения, студенты перекодировали текстовую информацию на язык образов, более доступный и наглядный. Результаты самостоятельной проектной деятельности студентов были представлены в виде инфографики — авторского продукта, составленного в соответствии с заранее определенными требованиями, отражающего основные концепты, идеи, смыслы прочитанного произведе-

ния. Составленные студентами инфографики предлагали поразмышлять над проблемами, поднимаемыми в произведении, отражали авторское видение проблематики, позволяли студентам выразить и аргументировать собственную точку зрения и дать интерпретацию прочитанному содержанию, поднимали дискуссионные вопросы и обсуждения. Значимым также являлось то, что при подготовке инфографики студенты переходили от одного типа чтения — с полным пониманием, к другому — с общим пониманием (для того чтобы отобрать основные мысли и тезисы для инфографики) или с выборочным пониманием (для отбора ключевых слов). Значительно расширился лексический запас в ходе работы с ключевыми словами и составления аннотации к произведению.

**ВЫВОДЫ.** Обобщая полученный опыт проведения подобных занятий можно с уверенностью сказать, что самостоятельное составление студентами инфографики — процесс мыслительный и творческий. Инфографика как инновационный способ визуализации содержания художественных произведений соответствует требованиям современных стандартов, потому что создается с учетом особенностей мышления и восприятия студентов. Выбор содержания для инфографики по материалам прочитанного произведения способствовали пониманию и усвоению информации на основе критического мышления и анализа, помогали задействовать когнитивные и метакогнитивные стратегии, например, осознание цели чтения, выборочное распределение внимания, перефразирование, осмысление и проработку контекста, умозаключения и обобщение.

Следовательно, работа с инфографикой позволила реализовать стратегический подход к обучению чтению, который является очень востребованным в подготовке к профессиональной деятельности современного специалиста [14].

О достижении поставленных дидактических задач мы судим по тому, что в процессе самостоятельного составления инфографики по материалам выбранного художественного произведения студенты пользовались различными стратегиями чтения и восприятия текста: анализировали, синтезировали, фокусировались на главном, стремились отбирать и организовывать читаемый материал, переходили от одного типа чтения к другому: от ознакомительного к изучающему; от изучающего к поисковому или просмотровому. Результатом же становилось смысловое чтение и извлечение смысла из читаемого произведения, который и находил отражение в инфографике. Все вышеперечисленное и является, по нашему мнению, проявлениями читательской грамотности, развитие которой и являлось нашей целью, а студенты продемонстрировали ожидаемые образовательные результаты.

Совместное обсуждение художественных произведений на занятиях по иностранному языку показало, что в ходе презентации и защиты инфографиков многие студенты проявили интерес и желание прочитать те художественные произведения, которые им не были еще известны, чтобы более глубоко ознакомиться с их содержанием. Этот факт привел нас к выводу, что составление инфографики на занятиях по иностранному языку позволило не только повысить уровень языковой образованности и читательской грамотности студентов, но также привить им любовь к иностранной литературе и разнообразить процесс обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина Н.В. К вопросу об использовании несплошных текстов при формировании дискурсивной компетенции будущих лингвистов: практический аспект / Н.В. Алехина, Е.А. Стерлигова, Н.А. Кажаяева, С.Ю. Тухватуллина // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31578> (дата обращения: 17.08.2024).
2. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. М.: Изд-во МГУ, 1988. 121с.
3. Галкина Е.А. Работа учащихся с несплошными текстами // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-uchaschihsya-s-nesploshnymi-tekstami> (дата обращения: 19.08.2024).

4. Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. М.: КНОРУС, 2017. 390 с.
5. Гейман Н. Зачем читать художественную литературу // Аналитика культурологии. 2015. № 1 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zachem-chitat-hudozhestvennyuyu-literaturu> (дата обращения: 12.08.2024).
6. Гильманова А.А. Использование художественных текстов для обучения чтению на иностранном языке / А.А. Гильманова, С.Е. Никитина, Э.Р. Даминова // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 4 (46). URL: <https://research-journal.org/archive/4-46-2016-april/ispolzovanie-hudozhestvennykh-tekstov-dlya-obucheniya-chteniyu-na-inostrannom-yazyke> (дата обращения: 17.08.2024).
7. Григорьева Н.В. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Научный компонент. 2019. № 3 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-sposob-vizualizatsii-uchebnoy-informatsii-1> (дата обращения: 17.08.2024).
8. Землинская Т.Е. Методики вузовского обучения в контексте клипового мышления современного студента / Т.Е. Землинская, Н.Г. Ферсман // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки: научное издание. 2016. № 4 (255). С. 153-159.
9. Иваненко Г.С. Пути формирования читательских умений студентов педагогического вуза / Г.С. Иваненко, О.Б. Адаева // Вестник ЮУрГГПУ. 2022. № 6 (172). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-formirovaniya-chitatelskih-umeniy-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 17.08.2024).
10. Кириченко Е.А. Использование инфографики как вида графической наглядности в обучении иностранному языку / Е.А. Кириченко, И.А. Кольцов, А.А. Кольцова // Kant. 2020. № 1 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-infografiki-kak-vida-graficheskoy-naglyadnosti-v-obuchении-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 17.08.2024).
11. Киселева Н.В. Прочитать. Понять. Применить. Все, или почти все, о читательской грамотности: методическое пособие. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023. 60 с.
12. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550)» (дата обращения: 15.08.2024).
13. Сидельникова Т.Т. Инфографика как инструмент визуального сопровождения профессиональной подготовки специалистов в сфере коммуникативно-ориентированных дисциплин / Т.Т. Сидельникова, И.Д. Порфирьева // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 2 А. С. 433-441.
14. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению профессионально-специализированному чтению // Высшее образование сегодня. 2018. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategialnyy-podhod-k-obucheniyu-professionalno-spetsializirovannomu-chteniyu> (дата обращения: 17.08.2024).
15. Сорока О.Г. Визуализация учебной информации / О.Г. Сорока, И.Н. Васильева. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/10693> (дата обращения: 17.08.2024).
16. Antonova A. Building Sophisticated Infographics as Effective Knowledge Visualization and Knowledge Sharing Tool. URL: <https://rhetoric.bg/albena-antonova-building-sophisticated-infographics-as-effective-knowledge-visualization-and-knowledge-sharing-tool> (дата обращения: 28.08.2024).
17. Clanfield L. Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom. URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article> (дата обращения: 28.08.2024).
18. Ribeiro R. Using Infographics in the ELT classroom. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/integrating-ict/magazine/using-infographics-elt-classroom> (дата обращения: 28.08.2024).

## REFERENCES

1. Alekhina N.V., Sterligova E.A., Kazhaeva N.V., Tukhvatullina S.Yu. *K voprosu ob ispol'zovanii nesploshnykh tekstov pri formirovanii diskursivnoy kompetentsii budushchikh lingvistov: prakticheskiy aspekt* [On the issue of using non-continuous texts in the formation of discursive competence of future linguists: a practical

- aspect] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31578> (data obrashcheniya: 17.08.2024). (In Russian).
2. Belyanin V.P. *Psikholingvisticheskiye aspekty khudozhestvennogo teksta* [Psycholinguistic aspects of a literary text]. M.: Izd-vo MGU, 1988. 121 s. (In Russian).
  3. Galkina E.A. *Rabota uchashchikhsya s nesploshnymi tekstami* [Students' work with non-continuous texts] // *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'yeva*. 2014. № 3 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-uchashchih-sya-s-nesploshnymi-tekstami> (data obrashcheniya: 19.08.2024). (In Russian).
  4. Gal'skova N.D. *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [Fundamentals of foreign language teaching methods]: uchebnoye posobiye / N.D. Gal'skova, A.P. Vasilevich, N.F. Koryakovtseva, N.V. Akimova. M.: KNORUS, 2017. 390 s. (In Russian).
  5. Geyman N. *Zachem chitat' khudozhestvennuyu literaturu* [Why shall we read fiction] // *Analitika kul'turologii*. 2015. № 1 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zachem-chitat-hudozhestvennuyu-literaturu> (data obrashcheniya: 12.08.2024). (In Russian).
  6. Gil'manova A.A., Nikitina S.E., Daminova E.R. *Ispol'zovaniye khudozhestvennykh tekstov dlya obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke* [Using literary texts to teach reading in a foreign language] // *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*. 2016. № 4 (46). URL: <https://research-journal.org/archive/4-46-2016-april/ispolzovanie-xudozhestvennykh-tekstov-dlya-obucheniya-chteniyu-na-inostrannom-yazyke> (data obrashcheniya: 17.08.2024). (In Russian).
  7. Grigor'yeva N.V. *Infografika kak sposob vizualizatsii uchebnoy informatsii* [Infographics as a way to visualize educational information] // *Nauchnyy komponent*. 2019. № 3 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-sposob-vizualizatsii-uchebnoy-informatsii-1> (data obrashcheniya: 17.08.2024). (In Russian).
  8. Zemlinskaya T.E., Fersman N.G. *Metodiki vuzovskogo obucheniya v kontekste klipovogo myshleniya sovremennogo studenta* [Methods of university education in the context of clip thinking of a modern student] // *Nauchno-tehnicheskiye vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta*. Ser.: Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki: nauchnoye izdaniye. 2016. № 4 (255). S. 153-159. (In Russian).
  9. Ivanenko G.S., Adayeva O.B. *Puti formirovaniya chitatel'skikh umeniy studentov pedagogicheskogo vuza* [Ways of developing reading skills of students of a pedagogical university] // *Vestnik YUUrGGPU*. 2022. № 6 (172). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-formirovaniya-chitatelskih-umeniy-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (data obrashcheniya: 17.08.2024). (In Russian).
  10. Kirichenko E.A., Kol'tsov I.A., Kol'tsova A.A. *Ispol'zovaniye infografiki kak vida graficheskoy naglyadnosti v obuchenii inostrannomu yazyku* [Using infographics as a type of graphic visual aid in teaching a foreign language] // *Kant*. 2020. № 1 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-infografiki-kak-vida-graficheskoy-naglyadnosti-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (data obrashcheniya: 17.08.2024). (In Russian).
  11. Kiseleva N.V. *Prochitat'. Ponyat'. Primenit'. Vso, ili pochti vse, o chitatel'skoy gramotnosti* [Read. Understand. Apply. Everything, or almost everything, about reading literacy]: metodicheskoye posobiye. Yaroslavl': GAU DPO YAO IRO, 2023. 60 s. (In Russian).
  12. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (red. ot 05.08.2016) «*Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')"*» [On the approval of the professional standard "Teacher (teaching activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"] (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 06.12.2013 N 30550)». (data obrashcheniya: 15.08.2024). (In Russian).
  13. Sidel'nikova T.T., Porfir'yeva I.D. *Infografika kak instrument vizual'nogo soprovozhdeniya professional'noy podgotovki spetsialistov v sfere kommunikativno-oriyentirovannykh distsiplin* [Infographics as a tool for visual support of professional training of specialists in the field of communication-oriented disciplines] // *Pedagogicheskiy zhurnal*. 2022. T. 12. № 2A. S. 433-441. (In Russian).
  14. Smetannikova N.N. *Strategial'nyy podkhod k obucheniyu professional'no-spetsializirovannomu chteniyu* [A Strategic Approach to Teaching Professional-Specific Reading] // *Vysheyeye obrazovaniye segodnya*.

2018. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategialnyy-podhod-k-obucheniyu-professionalno-spetsializirovannomu-chteniyu> (data obrashcheniya: 17.08.2024). (In Russian).
15. Soroka O.G., Vasil'yeva I.N. *Vizualizatsiya uchebnoy informatsii* [Visualization of educational information]. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/10693> (data obrashcheniya: 17.08.2024). (In Russian).
16. Antonova A. (2016). *Building Sophisticated Infographics as Effective Knowledge Visualization and Knowledge Sharing Tool*. URL: <https://rhetoric.bg/albena-antonova-building-sophisticated-infographics-as-effective-knowledge-visualization-and-knowledge-sharing-tool> (data obrashcheniya: 28.08.2024). (In English).
17. Clanfield L. *Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom*. URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-inthe-efl/-esl-classroom/146508.article> (data obrashcheniya: 28.08.2024). (In English).
18. Ribeiro R. *Using Infographics in the ELT classroom*. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/integrating-ict/magazine/using-infographics-elt-classroom> (data obrashcheniya: 28.08.2024). (In English).

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.019

УДК 378.147

ББК 74.480.27

В.В. ЮДАШКИНА,  
О.Е. ЯЦЕВИЧ,  
В.В. ИСАКОВ**ПРИМЕНЕНИЕ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ  
ОНЛАЙН КУРСОВ (МООК) В ВЫСШИХ  
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ  
(НА ПРИМЕРЕ ТИУ): PRO ET CONTRA**V.V. IUDASHKINA,  
O.E. IATSEVICH,  
V.V. ISAKOV**THE USE OF MASSIVE OPEN ONLINE  
COURSES (MOOCS) IN HIGHER EDUCATION  
INSTITUTIONS (USING THE EXAMPLE  
OF TIU): PRO ET CONTRA**

*Исследование выполнено в рамках проекта, зарегистрированного  
в Единой государственной информационной системе учета научно-исследовательских,  
опытно-конструкторских и технологических работ гражданского назначения,  
имеющего регистрационный номер: 122070700086-9.*

**В** исследовании фокус акцентируется на возможности и перспективы применения массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в высших учебных заведениях на примере Тюменского индустриального университета. Проанализированы в диахроническом срезе ступени становления МООК, преимущества внедрения МООК в образовательный процесс, такие как доступность, гибкость и индивидуализация обучения. В работе приведены конкретные примеры использования онлайн-курсов в учебной программе университета, направленные на успешную интеграцию МООК в образовательную систему; также обсуждаются проблемы, связанные с массовым внедрением онлайн-курсов. Авторы приходят к выводу о том, что использование МООК способствует расширению доступа к учебным ресурсам и повышению конкурентоспособности вуза на образовательном рынке.

The study examines the possibilities and prospects of using mass open online courses (MOOCS) in higher education institutions on the example of Tyumen Industrial University. The authors analyze the formation stages of MOOC; study the advantages of introducing MOOC into the educational process, such as accessibility, flexibility and individualization of learning. The paper provides specific examples of the use of online courses in the university curriculum aimed at the successful integration of MOOCs into the educational system; the challenges and problems associated with the massive introduction of online courses. The authors conclude that the use of MOOC contributes to expanding access to educational resources and increasing the competitiveness of the university in the educational market.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** МООК, онлайн-курсы, индивидуализация обучения, высшее образование.

**KEY WORDS:** MOOCS, online courses, individualization of education, higher education.

**ВВЕДЕНИЕ.** Современные тенденции развития высшего образования предполагают активное использование цифровых информационных технологий и комплекса инновационных подходов к обучению. Одним из нововведений последних лет стали массовые открытые онлайн-курсы (МООК), предоставляющие возможность обучения широкой аудитории независимо от ареала проживания и социального положения. Внедрение МООК в образовательный процесс вузов открывает новые перспективы для повышения качества образования, улучшения доступа к учебным материалам и индивидуализации учебного процесса.

Вместе с тем, массовое применение онлайн-курсов в высших учебных заведениях сопряжено с рядом сопутствующих вызовов и проблем, требующих детального изучения и анализа. Важно учитывать особенности учебного процесса, специфику дисциплин и готовность преподавательского состава к успешной интеграции MOOK в образовательные программы.

**ЦЕЛЬЮ** представленного исследования является анализ опыта применения MOOK в Тюменском индустриальном университете, что позволит выявить влияние онлайн-курсов на образовательный процесс и определить перспективы дальнейшего использования MOOK в системе высшего образования. Поставленная авторским коллективом цель может быть реализована через решение следующих *задач*:

- представить становление массовых открытых онлайн-курсов в диахронии;
- проанализировать причины выбора обучающимися курсов MOOK;
- выявить положительные и отрицательные стороны MOOK.

**МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ:** При написании научной статьи применялись следующие материалы и методы:

- аналитика популярных MOOK-платформ: Coursera, edX, Udacity и российских аналогов — Stepik и Универсариум и др.;
- анализ MOOK, используемых в Тюменском индустриальном университете, их направленность и темы;
- анализ статистических данных об успеваемости и вовлеченности студентов, которые завершили MOOK;
- анкетирование обучающихся 1-3 курсов ТИУ (n=117) в декабре 2022, позволяющее понять, насколько, по их мнению, эффективны MOOK, а также выделить их плюсы и минусы;
- анализ контента MOOK через структуру и качество содержания курсов, по критериям актуальности, глубины материала и взаимодействия с преподавателем.

Методы визуализации данных: графическое представление результатов исследования (графики, диаграммы, схемы), что поможет наглядно представить влияние MOOK на академические показатели и мотивацию. Используя эти материалы и методы, можно подробно раскрыть особенности и результаты внедрения массовых онлайн-курсов в учебный процесс на примере Тюменского индустриального университета.

**РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.** Впервые открытые онлайн курсы начали использовать канадские профессора Стивен Даунс (Stephen Downes) и Джордж Сименс (George Siemens) в 2008 году. Их курс под названием «Connectivism and Connective Knowledge» считается первым MOOK. Сами авторы под коннективизмом (от англ. connect/связь, связывать) понимали распределение знаний посредством сетей связи, где обучение напрямую зависит от умения пользоваться этими сетями [6; 3].

Смысл MOOK заключается в предоставлении доступного и качественного образования широкому кругу людей через интернет. Основные принципы и цели MOOK включают:

- *массовость* — курс охватывает большое количество слушателей, когда одновременно может проходить один и тот же курс более тысячи человек;
- *открытость* — характеризуется бесплатными возможностями обучения на MOOK и отсутствием зачастую строгих требований к предварительным знаниям или академическим достижениям;
- *онлайн-формат* — все материалы курса требуют выхода в интернет;
- *самопланирование* — сам обучающийся решает в каком темпе изучать материал;
- *интерактивность* — курсы снабжены коммуникативными ресурсами, позволяющие участникам взаимодействовать не только друг с другом, но и с преподавателями, что способствует коллективному обучению и обмену знаниями.

Массовую известность и широкое распространение концепция MOOK получила в 2012 году, когда ведущие университеты (Стенфордский, Гарвардский, Массачусетский) и образовательные

платформы (Coursera, edX и Udacity) начали предлагать свои собственные онлайн-курсы. Coursera была основана профессорами Стэнфордского университета Эндрю Ын (Andrew Ng) и Дафной Коллер (Daphne Koller) [9]. Платформа edX была инициирована Гарвардским университетом и Массачусетским технологическим университетом (MIT) [11].

Российская система образования так же идет в ногу со временем и не уступает зарубежным странам, о чем свидетельствует растущая популярность MOOK. Так с 2012 в РФ появилось 1200 платформ, на которых было разработано 9 400 курсов. Самыми популярными MOOK-платформами являются НПОО, СТЕПИК, УНИВЕРСАРИУМ и ЛЕКТОРИУМ. Если посмотреть статистику записавшихся пользователей, то можно утверждать, что самым популярным массовым открытым онлайн курсом в России является курс «Основы программирования на Python» от национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). Этот курс пользуется большим спросом благодаря своей доступности и актуальности, учитывая рост интереса к программированию и IT-навыкам среди российских пользователей.

Также высокую популярность имеют курсы, направленные на развитие профессиональных и личностных навыков, такие как «Нейролингвистика» от Санкт-Петербургского государственного университета.

Несмотря на восторженные отзывы по внедрению MOOK в образовательный процесс, существует и конструктивная критика касательно массовых онлайн-курсов.

Так, ученые из Бангкока, Таиланда [8], Китая и США [12] отмечают, что учебные платформы за период своего существования накопили большое количество статистических данных о действиях обучающихся, что позволяет анализировать их вовлеченность и готовность к прохождению курсов. Несмотря на это, исследователи говорят о высоком проценте отсева обучающихся и предлагают мотивационные модели вовлечения слушателей в MOOK. Авторы выделяют факторы, способные влиять на отсев из онлайн-курса, такие как отстраненность учебного учреждения, сформировавшего курс и эмоциональное состояние обучающихся, которое никто не контролирует.

Е.И. Сорокина, Ю.Н. Гамбеева, А.В. Глотова, Л.Д. Литвак рассмотрели факторы, влияющие на результативность и успеваемость MOOK. Среди условий успешности прохождения курса авторы назвали фиксированное расписание прохождения модулей курса. Авторы считают, что гибкий график демотивирует обучающихся, и они не доводят курс до логического завершения. Степень вовлеченности можно оценить также по оценкам, которые получили обучающиеся. Так практика показала, что студенты, получившие положительные оценки были активными пользователями, которые выполняли все задания и часто задавали вопросы на форуме [13].

В свою очередь, Lazarus J., Hall, R., & Winn, J. поднимают проблему коммерциализации высшего образования через инновации в онлайн обучении, и отмечают его глобальный характер и природу. Как правило, популярные и актуальные онлайн-курсы являются платными [10].

Я.М. Рощина, С.Ю. Рощин, В.Н. Рудаков акцентируют внимание на недостатки платформ MOOK, такие как формальность качества обучения, значимость сертификатов об окончании курса [4]. Так, например, курсы, на Coursera и Edx (сейчас недоступны для РФ), а также ScollBox выдают сертификат от лица платформы, а платформы Лекториум и Универсариум публикуют курс с указанием правообладателя. Специалисты платформы следят за обеспечением обратной связи от авторов курсов.

В то же время, НПОО-курсы публикуются высшими учебными заведениями и сопровождаются специалистами и преподавателями ВУЗа. Учебное заведение отвечает за проведение итогового экзамена и выдает сертификат. Такие курсы, как правило, являются дисциплинами образовательных программ (академические курсы), за их качество отвечает ВУЗ и оценка является одной из репутационных составляющих учебного заведения.

Иванов П.Д. и Бойко Т.А. изучили факторы, влияющие на успешность обучения на MOOK курсах, и выделили 9 переменных — предикторов, которые разделили на три группы, зависящие

от выбранной дисциплины, от самого обучающегося и организации учебного процесса. Очевидно на наш взгляд, что различные дисциплины требуют и разного рода когнитивных усилий к своему освоению. Математика и физика под силу людям с развитым логическим мышлением, в то время как гуманитарные науки предполагают к своему освоению большие массивы литературы для чтения и дальнейшей дискуссии.

В то же самое время, понятные и хорошо структурированные материалы и качественные видеолекции являются ключевыми факторами в завершении курсов, поскольку недостаточно объясненные или скучные материалы рано или поздно демотивируют обучающихся [2].

Ибатова А.З., Ильин А.Г. видят МООК как уникальную форму образовательного процесса, включающую черты взаимного обучения, самообучения и непосредственно, обучения. МООК разрабатываются образовательными учреждениями или экспертами в определенной области и предоставляют структурированные учебные программы, состоящие из видеолекций, текстового материала, практических заданий и аттестационных точек. МООК создают платформу для взаимодействия студентов через форумы, чаты и группы в социальных сетях, что позволяет обмениваться знаниями, опытом и поддерживать друг друга в процессе обучения. Многие курсы включают групповые задания и проекты, которые требуют от студентов совместной работы, обмена идеями и коллективного решения задач [1].

Первичный анализ теоретических основ и обзор научной литературы по тематике за 2018–2024 год позволил оценить как зарубежные, так и отечественные источники, описывающие особенности, преимущества и недостатки применения онлайн-курсов в высших учебных заведениях.

Следующий этап нашего исследования включал в себя анализ опыта внедрения МООК в Тюменском индустриальном университете, а также анализ существующих практик использования массовых открытых онлайн-курсов в учебных программах университета. На обучающих платформах, реализующих МООК, используется синхронный (когда каждую неделю открывался определенный модуль на определенный срок) или асинхронный режим обучения (когда не настраивается время изучения курса, на курс можно записываться в течение длительного времени и изучать курс в своем темпе).

В Тюменском индустриальном университете реализуется адаптивный подход, который предполагает учет уровня знаний и темпа обучения студентов. Все МООК в университете привязаны к расписанию учебного процесса. Анализ результатов прохождения МООК показал, что синхронный запуск курсов оказался неэффективным, так как большинство студентов не успевали во время выполнить предложенные задания. В связи с этим, в настоящее время доступ к материалу всего семестра открывается в начале семестра (меньше временные затраты по настройке), и определяются только крайние сроки сдачи семестровых тестов (например, 10 декабря 2024 г.) и итоговых тестов (например, 10–25 декабря). Необходимо также помнить, что не получив оценки по семестровым тестам студент не сможет приступить к итоговому тесту. Таким образом, студент сам выбирает темп изучения курса, но курс должен быть выполнен полностью к определенному сроку. Можно сказать, что обучение при помощи платформ МООК в стенах Тюменского индустриального университета носит гибридный характер и представляет смесь синхронного и асинхронного обучения.

В ходе исследования были собраны и проанализированы статистические данные о количестве и содержании онлайн-курсов, количестве студентов, выбравших МООК.

Для получения эмпирических данных были проведены опросы среди обучающихся, участвующих в онлайн-курсах. Целью опросов было выявление мнений участников об эффективности, доступности и удобстве использования МООК в учебной деятельности.

Статистические данные ТИУ за 2022–2023 учебный год (осенний семестр) дали четкую картину о том, какое количество обучающихся выбрали МООК, помогли определить самые популярные курсы, динамику их завершения и итоговые оценки, что отражает диаграмма, представленная ниже (см. Рис. 1). Опираясь на данные диаграммы, можно сказать, что самыми выбираемыми курсами были технические, что диктуется также и спецификой вуза.



Рис. 1. Выбор обучающимися MOOK (название курса/количество студентов, динамика завершения и уровень овладения дисциплин)

Согласно диаграмме, можно сделать вывод о том, что почти 50% и более обучающихся, выбравших MOOK, не завершили курс («Сопротивление материалов», «Физика. Часть 2», «Теоретическая механика»). Как правило, практически все студенты завершившие курс, получили положительные отметки. При этом, есть курсы, где положительные отметки получили лишь 34% («Физика. Часть 2») и 27% («Физика. Часть 3») обучающихся из числа завершивших курс.

В рамках исследования в декабре 2022 года среди обучающихся 1-3 курсов было проведено анкетирование [5], в котором приняли участие 117 респондентов, где 56,6% опрошенных — представители мужского пола, и 43,4% — женского. 89,9% респондентов в возрасте 17-20 лет, более старшие опрошенные представляют доминанту в возрастном пороге 21-23 лет, их доля составляет 10,1%.

Одним из вопросов анкетирования было определение источника, из которого обучающиеся узнали о MOOK? Варианты ответов представлены на рисунке 2. (см. Рис. 2).



Рис. 2. Источники информирования о наличии MOOK

Самым популярным ответом, как выяснилось в ходе интерпретации ответов, стала «Рекомендация знакомых, друзей» (50% респондентов). Вторым по популярности был вариант — «На официальном сайте университета» (30% опрошиваемых). Ответы «Реклама в социальных сетях» (6% обучающихся) и «Приказ дирекции» (3% респондентов) выбрали наименьшее число обучающихся. Варианты ответов «Рекомендация куратора» и «Рекомендация преподавателя» выбрали 9% респондентов. Таким образом, основным источником информации о MOOK являются знакомые и друзья. Можно также сделать вывод о том, что преподава-

тели и кураторы предпочитают, чтобы обучающиеся учились очно и не рекомендуют им MOOK. Важный источник информации как реклама в соцсетях, практически не используется.

Причины, по которым обучающиеся выбирали открытые онлайн-курсы отражены на рисунке 3. (см. Рис. 3).



Рис. 3. Причина выбора MOOK

Основной причиной выбора MOOK было «ликвидировать задолженность по предмету». Наименее популярными были ответы — «предпочитаю обучение в онлайн-формате» и «хочу расширить кругозор, узнать новое». Также следует отметить, что ответ «хочу расширить кругозор, узнать новое» стал самым популярным при выборе MOOK по предмету «Физика. Часть 3. Оптика. Физика атома и атомного ядра».

Несмотря на то, что формат обучения с использованием MOOK удобен по причине совместимости с различными техническими устройствами, обучающиеся назвали причины, по которым они не выбрали открытые онлайн-курсы и, которые приведены в Таблице № 1.

Таблица 1. Причины, по которым обучающиеся не выбрали MOOK

Варианты ответов	Количество ответивших в %
нет живого диалога с преподавателем	33.3%
качество дистанционного образования хуже, чем традиционное	25.3%
длительная работа за компьютером негативно влияет на здоровье	19.2%
ничего не знал (а) о курсе	14.1%
нет времени для изучения	11.1%
затрудняюсь ответить	38.4%

Основными причинами, по которым обучающиеся не выбрали MOOK, были названы «отсутствие диалога с преподавателем» (33,3%) и «качество дистанционного образования хуже, чем традиционное» (25,3%). Кроме этого, 14,1% опрошиваемых были не знакомы с таким форматом обучения, что подтверждает низкую информированность студентов об онлайн-курсах.

Студенты, выбравшие в качестве изучения некоторых дисциплин платформу MOOK, заявляют о ее недостатках, таких как отсутствие обратной связи — такой ответ выбрали 43,4% опрошиваемых (Таблица № 2).

Также 40,4% респондентов отметили, что для прохождения онлайн-курсов необходима высокая мотивация и самодисциплина. Так 13,1% респондентов подчеркнули, что у них уходит больше времени на обучение онлайн. Кроме этого у 14,1% обучающихся возникли проблемы с тестами, которые не соответствовали уровню преподаваемого материала, 10,1% отметили, что им непонятна система оценивания. Таким образом, можно говорить, что основные недо-

статки MOOK связаны с их организацией и отсутствием консультаций и поддержки со стороны преподавателя или тьютора.

Таблица 2 Недостатки MOOK

Варианты ответов	Количество ответивших в %
нет обратной связи с преподавателем, нет возможности задать вопросы сразу при изучении нового материала	43.4%
нужна высокая мотивация и самодисциплина	40.4%
затрудняюсь ответить	26.3%
тесты не соответствуют тому учебному материалу, который был представлен на курсе	14.1%
обучение требует много времени	13.1%
непонятна система оценивания	10.1%
нет минусов	9.1%

В качестве положительных моментов обучающиеся называют возможность обучения в любое время (59,6%), не нужно приходить/приезжать в университет (54,5%). И только 14,1% опрошенных ответили, что выбранные курсы помогают им расширить свои знания, что говорит о низкой мотивации, неосознанности выбранного курса.

Несмотря на положительные и отрицательные стороны внедрения MOOK, как нам кажется MOOK возможно рационализировать, выполняя конструктивную последовательность действий:

- совершенствование адаптивных систем, способных подстраиваться под уровень знаний и темп обучения студента, что повысит вовлеченность и эффективность обучения;
- увеличение количества интерактивных заданий, симуляций и где, возможно и предполагает выбранная дисциплина, групповых проектов, что разовьет навыки практического применения и способность работать в команде;
- использование элементов геймификации (баллы, уровни/ачивки (от англ. achievement/достижение) больше увлечет обучающегося на достижение поставленной курсом цели;
- вариация использования форматов контента курса (подкаст, интервью, вебинар, чат и др.), что придаст обучению многогранность и уменьшит эффект дистанционности;
- интегрированная взаимосвязь с профессиональными стандартами, что несомненно повысит их валидность для карьерного роста;
- анализ и интерпретация статистических данных о динамике прохождения курсов даст возможность выявить предикторы успешного завершения курсов.

**ВЫВОДЫ.** Массовые открытые онлайн-курсы доказали свою эффективность в расширении доступа к получению образования, повышению гибкости учебного процесса и индивидуализации обучения. В Тюменском индустриальном университете MOOK используются для дополнения традиционных образовательных программ, что способствует углублению знаний и повышению мотивации студентов. Использование MOOK предоставляет обучающимся возможность изучать материалы в удобное для них время и в удобном темпе, что особенно важно для работающих студентов. Преподаватели, в свою очередь, получают доступ к современным образовательным ресурсам и могут применять инновационные методы обучения.

Несмотря на очевидные преимущества MOOK в образовательный процесс (массовость, открытость, онлайн-формат, интерактивность), можно столкнуться и с сопутствующими трудностями. Среди них можно выделить необходимость адаптации учебных программ к формату онлайн-курсов, обеспечение академической честности при прохождении курсов.

В ходе интерпретации данных нами был выявлен низкий уровень завершения курсов, что напрямую связано с недостатком мотивации, самодисциплины и отсутствия внешнего

контроля. Несмотря на заявленную многими интерактивность онлайн-курсов, обратная связь имеет ограниченный характер. Охват обучающихся может включать более тысячи слушателей одновременно, что не может обеспечить персонализированную обратную связь каждому. Все вышеперечисленные моменты негативно сказываются на качестве обучения и снижают возможность эффективного взаимодействия между преподавателем и студентом. Можно также отметить ограниченное или отсутствующее социальное взаимодействие в цепочке студент-студент; в MOOK часто не предусмотрено участие в живых дискуссиях и групповых проектах, что затрудняет обмен идеями и развитие командных навыков. Успешная интеграция MOOK требует комплексного подхода со стороны администрации университета, включая разработку стратегий по их внедрению, создание мотивационных механизмов как для педагогов, так и для обучающихся с необходимой технической поддержкой овладения работой на онлайн-платформе.

Таким образом, опыт Тюменского индустриального университета показывает, что при грамотной организации и поддержке использование MOOK может стать важным инструментом для улучшения образовательного процесса и повышения уровня подготовки специалистов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ибатова А.З., Ильин А.Г. Изучение эффективности MOOK в современном образовательном пространстве // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 126-127.
2. Иванов П.Д., Бойко Т.А. Идентификация факторов, влияющих на успешность обучения на MOOC-курсах // Экономика и управление: проблемы, решения. 2019. Т. 5. № 12. С. 55-64.
3. Менцев А.У., Даулетукаева К.Д. MOOK как новый инструмент дистанционного образования: педагогическая основа MOOK, проблемы и ограничения. ЦИТИСЭ. 2019. № 2 (19). С. 33.
4. Рощина Я.М., Рошин С.Ю., Рудаков В.Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) опыт российского образования // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 174-199.
5. Яцевич О.Е., Сперанская Н.И., Омелаенко Н.В., Юдашкина В.В., Шабатура Л.Н. Реализация индивидуальных образовательных траекторий в высших учебных заведениях // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 5. С. 150-168.
6. Gianni Renda, Blair Kuys. Connectivism as a Pedagogical Model within Industrial Design Education // Procedia Technology. Vol. 20. 2015. Pp. 15-19. URL: <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2015.07.004>. (дата обращения: 28.07.2024).
7. Hall R., & Winn J. Mass intellectuality and democratic leadership in higher education. 2017. London: Bloomsbury.
8. Hao Huang, Lihjen Jew, Dandan Qi Take a MOOC and then drop: A systematic review of MOOC engagement pattern and dropout factor. Heliyon. Vol. 9. Issue 4. 2023. URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15220>. (дата обращения: 12.06.2024).
9. Koller D., Ng A., Do C., Chen Z. Retention and intention in massive open online courses // Educause Review Online. June 3. 2013. URL: <https://er.educause.edu/articles/2013/6/retention-and-intention-in-massive-open-online-courses>. (дата обращения: 22.08.2024).
10. Lazarus J. Hacking the MOOC: Towards a Postdigital Pedagogy of Critical Hope // Postdigital Science and Education. 2019. 1 (2). Pp. 391-412.
11. Porter S. What are MOOCs? To MOOC or Not to MOOC. Chandos Publishing, 2015. Pp. 1-7. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100048-9.00001-9>. (дата обращения: 08.07.2024).
12. Shu Li, Yuan Zhao, Longjiang Guo, Meirui Ren, Jin Li, Lichen Zhang, Keqin Li Quantification and prediction of engagement: Applied to personalized course recommendation to reduce dropout in MOOCs // Information Processing & Management. Vol. 61. Issue 1. 2024. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2023.103536>. (дата обращения: 18.06.2024).
13. Sorokina E.I., Gambееva Yu.N., Glotova A.V., Litvak L.D. Factors affecting MOOC retention rates // Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2020. № 196. Pp. 194-202.

## REFERENCES

1. Ibatova A.Z., Il'in A.G. *Izuchenie jeffektivnosti mook v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve [Studying the effectiveness of MOOCs in the modern educational space] // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija*. 2019. T. 8. № 1 (26). S. 126–127. (In Russian).
2. Ivanov P.D., Bojko T.A. *Identifikacija faktorov, vlijajushhikh na uspešnost' obuchenija na MOOC-kursah [Identification of factors influencing the success of MOOC courses] // Jekonomika i upravlenie: problemy, reshenija*. 2019. T. 5. № 12. S. 55–64. (In Russian).
3. Menciev A.U., Dauletukaeva K.D. *Mook kak novyj instrument distancionnogo obrazovanija: pedagogičeskaja osnova mook, problemy i ogranichenija [Moooc as a new tool of distance education: the pedagogical basis of MOOC, problems and limitations]*. CITISje. 2019. № 2 (19). S. 33. (In Russian).
4. Roshhina Ja.M., Roshhin S.Ju., Rudakov V.N. *Spros na massovye otkrytye onlajn-kursy (MOOC) opyt rossijskogo obrazovanija [Demand for mass open online courses (MOOC) the experience of Russian education] // Voprosy obrazovanija*. 2018. № 1. S. 174–199. (In Russian).
5. Iacevich O.E., Speranskaja N.I., Omelaenko N.V., Iudashkina V.V., Šabaturova L.N. *Realizacija individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v vysshih uchebnyh zavedenijah [Implementation of individual educational trajectories in higher education institutions] // Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2024. T. 33. № 5. S. 150–168. (In Russian).
6. Gianni Renda, Blair Kuys. *Connectivism as a Pedagogical Model within Industrial Design Education // Procedia Technology*. Volume 20. 2015. Pp. 15–19. URL: <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2015.07.004>. (data obrashheniya: 28.07.2024). (In English).
7. Hall R., & Winn J. *Mass intellectuality and democratic leadership in higher education*. 2017. London: Bloomsbury. (In English).
8. Hao Huang, Lihjen Jew, Dandan Qi *Take a MOOC and then drop: A systematic review of MOOC engagement pattern and dropout factor*. Heliyon. Vol. 9. Issue 4. 2023. URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15220>. (data obrashheniya: 12.06.2024). (In English).
9. Koller D., Ng A., Do C., Chen Z. *Retention and intention in massive open online courses // Educause Review Online*. June 3. 2013. URL: <https://er.educause.edu/articles/2013/6/retention-and-intention-in-massive-open-online-courses>. (data obrashheniya: 22.08.2024). (In English).
10. Lazarus J. *Hacking the MOOC: Towards a Postdigital Pedagogy of Critical Hope // Postdigital Science and Education*. 2019. 1 (2). Pp. 391–412. (In English).
11. Porter S. *What are MOOCs? To MOOC or Not to MOOC*. Chandos Publishing, 2015. Pp. 1–7. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100048-9.00001-9>. (data obrashheniya: 08.07.2024). (In English).
12. Shu Li, Yuan Zhao, Longjiang Guo, Meirui Ren, Jin Li, Lichen Zhang, Keqin Li *Quantification and prediction of engagement: Applied to personalized course recommendation to reduce dropout in MOOCs // Information Processing & Management*. Vol. 61. Issue 1. 2024. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2023.103536>. (data obrashheniya: 18.06.2024). (In English).
13. Sorokina E.I., Gambaeva Yu.N., Glotova A.V., Litvak L.D. *Factors affecting MOOC retention rates // Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2020. № 196. Pp. 194–202. (In English).

## ОБЗОР КОНФЕРЕНЦИИ

## CONFERENCE OVERVIEW

DOI 10.69571/SSPU.2024.91.4.020

УДК 371.388.6

ББК 74.202.661

В.Л. НЕКРАСОВ

**ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНАЯ  
КОНФЕРЕНЦИЯ «УЧИТЬ И УЧИТЬСЯ  
В ВЕК БИОЛОГИИ: ПРАКТИКИ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ»**

V.L. NEKRASOV

**ALL-RUSSIAN ACADEMIC CONFERENCE  
«TEACHING AND LEARNING IN THE CENTURY  
OF BIOLOGY: PRACTICES OF RESEARCH  
AND PROJECT ACTIVITIES IN SCHOOL»**

2024 год ознаменовался новым этапом сотрудничества между Фондом научно-технологического развития Югры и Сургутским государственным педагогическим университетом. Результатом совместной работы Фонда и Сургутского государственного педагогического университета стала прошедшая 21 октября Всероссийская научная конференция «Учить и учиться в век биологии: практики исследовательской и проектной деятельности в школе».

Название конференции отражает идею о том, что XXI век — это век биологии, ускоренного развития генетических технологий, которые охватывают все стороны жизни современного общества.

Конференция проводилась в рамках научно-просветительского проекта «Геномная одиссея», реализуемого при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Участников конференции из Москвы, Новосибирска, Томска, Сургута, Сургутского района объединили практики современного биологического образования на региональном и федеральном уровне.

Общее количество очно присутствующих участников конференции составило более 100 человек. Мероприятие объединило представителей научных организаций, фондов поддержки науки, научно-педагогических работников, учителей биологии, химии, студентов медико-биологических, экологических и химических направлений подготовки. Участниками конференции стали представители Ассоциации образовательных организаций «Консорциум по развитию школьного инженерно-технологического образования»

В рамках конференции проведено заседание, 5 мастер-классов и круглый стол «Среда профессионального взаимодействия», одной из целей которого является выстраивание механизмов сотрудничества образовательных организаций общего и высшего образования, научных организаций и фондов поддержки науки в реализации биологической подготовки школьников.

Основное направление работы конференции связано с осмыслением просвещения широкой аудитории, обеспечивающее формирование системной картины мира и понимание взаимосвязи генетики с образом жизни человека, историей и культурой общества, активиза-

цией исследовательской и проектной деятельности школьников для участия в федеральных конкурсах.

Пленарное заседание объединило специалистов из разных областей знаний для демонстрации междисциплинарного подхода в науках о жизни. В ходе представления докладов затронуты актуальные проблемы организации проектной работы со школьниками по направлению «Генетика и биомедицина» для конкурса «Большие вызовы» (д.б.н., М.С. Друцкая, ИМБ РАН, НТУ «Сириус»), здоровьесбережения в условиях Севера (д.м.н., профессор М.А. Попова, Сургутский государственный педагогический университет), междисциплинарного синтеза между науками о жизни и инженерными науками (к.т.н., А.А. Волохова, НИ ТПУ, НИ ТГУ), реализации научно-просветительского проекта «Геномная одиссея» (к.и.н., В.Л. Некрасов, Фонд научно-технологического развития Югры), развития биомедицинских технологий в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре (к.б.н., А.В. Морозкина, СурГУ), внедрения современных форматов работы с талантливой молодежью в науках о жизни (к.б.н., С.Е. Седых, ИХБФМ СО РАН).

На конференции проведено 5 мастер-классов с презентацией междисциплинарных и практических кейсов для учителей биологии, научно-педагогических сотрудников, бакалавров направления подготовки «Биология и география».

Участникам мастер-класса «Паспорт иммуноцита и коды теста по генетики» доктора биологических наук М.С. Друцкая представила практикум работы со школьниками в области иммунологии. На мастер-классе «Эпигенетика и среда: как образ жизни меняет наши гены» доктор медицинских наук М.А. Попова и кандидат биологических наук А.Э. Щербакова рассказали о таком новом и актуальном направлении в геномике образования, как геном-средовые взаимодействия. Мастер-класс кандидата биологических наук С.Е. Седых посвящен опыту научного волонтерства и реализации сетевых исследовательских проектов по созданию биоресурсных коллекций. В ходе работы мастер-класса «Формирование базовых логических действий на уроках биологии» для студентов-биологов учителем химии и биологии И.Г. Козловой актуализированы возможности биологии для развития когнитивных навыков школьников. Мастер-класс «Учить в век биологии: сценарии подготовки междисциплинарных уроков о важном» кандидат исторических наук В.Л. Некрасов представил серию кейсов, раскрывающих синтез генетики и истории. Участникам мастер-класса «Паразиты вокруг нас — наука и жизнь» старшего преподавателя Е.С. Сарапульцевой показаны методические особенности преподавания проблематики влияния паразитов на жизнь человека.

На круглом столе Фонд и Сургутский государственный педагогический университет с участием научно-педагогического сообщества сформировали резолюцию для планирования дальнейшей деятельности, основным направлением которой выступает партнерство между школами, учреждениями дополнительного образования, университетами, научными организациями и индустриальными партнерами на региональном и федеральном уровнях для успешной реализации биологического образования в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре.

## Сведения об авторах Information About The Authors

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

**Antonova Nadezhda Anatolevna** — Teacher of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics, South-Ural State Humanities Pedagogical University, Chelyabinsk.

**E-mail:** in-nadya@mail.ru

**Беркулов Данияр Жомартович** — студент 3 курса, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

**Berkulov Daniyar Zhomartovich** — 3rd year student, Shadrinsky State Pedagogical University.

**E-mail:** Danik290704@mail.ru

**Волкова Алла Григорьевна** — старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональных коммуникаций, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет».

**Volkova Alla Grigoryevna** — Senior lecturer at the Department of Foreign Languages and Professional Communications, Krasnoyarsk State Agrarian University.

**E-mail:** alla.volkova@mail.ru

**Галеев Zufar Гумарович** — кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Казанский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации».

**Galeev Zufar Gumarovich** — PhD (Political Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities and Foreign Languages, Kazan Cooperative Institute (branch) of the Autonomous Non-profit Higher Education Organization of the Centrosoyuz of the Russian Federation «Russian University of Cooperation».

**E-mail:** zufar.galeev.54@mail.ru

**Гиззатуллин Илдар Габдрахманович** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Казанский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации».

**Gizzatullin Ildar Gabdrakhmanovich** — PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor of the Department of Humanities and Foreign Languages, Kazan Cooperative Institute (branch) of the Autonomous Non-profit Higher Education Organization of the Centrosoyuz of the Russian Federation «Russian University of Cooperation».

**E-mail:** ildar.giz@inbox.ru

**Егорова Галина Ивановна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогического и специального образования, БУ «Сургутский государственный педагогический университет».

**Egorova Galina Ivanovna** — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogical and Special Education, State Budgetary Institution «Surgut State Pedagogical University».

**E-mail:** egorovagi@list.ru

**Жаворонко Елена Сергеевна** — старший преподаватель кафедры педагогического и специального образования, БУ «Сургутский государственный педагогический университет».

**Zhavoronko Elena Sergeevna** — Senior Lecturer at the Department of Pedagogical and Special Education of Surgut State Pedagogical University.

**E-mail:** ya\_zhavoronko@mail.ru

**Исаков Василий Владимирович** — ведущий специалист отдела электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, Институт дополнительного и дистанционного образования, Тюменский индустриальный университет; старший преподаватель кафедры Физики и приборостроения, ТИУ.

**Isakov Vasilii Vladimirovich** — Leading specialist of the Department of E-learning and Distance Learning Technologies, Institute of Additional and Distance Education, Industrial University of Tyumen; Senior Lecturer at the Department of Physics and Instrumentation, Industrial University of Tyumen.

**E-mail:** isakovvv@tyuiu.ru

**Качурин Иван Дмитриевич** — аспирант Московского городского педагогического университета, института иностранных языков, кафедры германистики и лингводидактики.

**Kachurin Ivan Dmitrievich** — Graduate Student of Moscow City Pedagogical University Chair German Studies and Linguodidactics.

**E-mail:** kachurinid@mgpu.ru

**Моложавенко Вера Леонидовна** — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры маркетинга и муниципального управления, ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет».

**Molozhavenko Vera Leonidovna** — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Marketing and Municipal Management, Tyumen Industrial University.

**E-mail:** molozhavenkovl@tyuiu

**Михельсон Светлана Викторовна** — старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональных коммуникаций, ФГБОУ ВО «Красноярский Государственный аграрный университет».

**Mikhelson Svetlana Viktorovna** — Senior lecturer at the Department of Foreign Languages and Professional Communications, Krasnoyarsk State Agrarian University.

**E-mail:** lana.mikhelson@bk.ru

**Некрасов Вячеслав Лазаревич** — кандидат исторических наук, заместитель генерального директора по науке, руководитель научно-просветительского проекта «Геномная одиссея», Фонд научно-технологического развития Югры.

**Nekrasov Vyacheslav Lazarevich** — PhD (History Sciences), Deputy General Director in Science, Head of the Scientific and Educational Project «Genome Odyssey», Foundation for Scientific and Technological Development of Yugra.

**E-mail:** nvl@f-std.ru

**Ниязова Амина Абтрахмановна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогического и специального образования БУ «Сургутский государственный педагогический университет».

**Niyazova Amina Abtrakhmanovna** — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Pedagogical University.

**E-mail:** dekanspf@mail.ru

**Новикова Анжелика Ахметовна** — доцент, кандидат социологических наук, доцент кафедры естественнонаучных и гуманитарных наук, Тюменский индустриальный университет, филиал ТИУ, г. Тобольск.

**Novikova Anzhelika Akhmetovna** — Associate Professor, PhD (Sociological Sciences), Associate Professor of the Department of Natural Sciences and Humanities, Tyumen Industrial University, branch of TIU, Tobolsk.

**E-mail:** novikovaaa@tyuiu.ru

**Осин Максим Владиславович** — старший преподаватель кафедры медико-биологических дисциплин и безопасности жизнедеятельности, БУ «Сургутский государственный педагогический университет».

**Osin Maxim Vladislavovich** — Senior Lecturer of the Department of Medical and Biological Disciplines and Life Safety of the State Budgetary Institution «Surgut State Pedagogical University».

**E-mail:** osin90@list.ru

**Пальчикова Галина Сергеевна** — преподаватель кафедры общепрофессиональных дисциплин Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».

**Palchikova Galina Sergeevna** — Teacher of the Department of General Professional Disciplines Military Educational and Scientific Center of the Air Force «Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin».

**E-mail:** galina.9975@yandex.ru

**Педан Татьяна Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ДПО, ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Омская область, г. Омск.

**Pedan Tatiana Nikolaevna** — PhD (Pedagogy Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Omsk State Medical University Ministry of Health of the Russian Federation, Omsk region, Omsk.

**E-mail:** averochkin1@rambler.ru

**Перевозный Алексей Владиславович** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета социально-педагогических технологий, УВО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

**Perevozny Alexei Vladislavovich** — PhD (Pedagogy Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Faculty of Social and Pedagogical Technologies, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank.

**E-mail:** palexei1@rambler.ru

**Пересторонина Мария Вячеславовна** — кандидат медицинских наук, ассистент кафедры патофизиологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Омск.

**Perestoronina Mariya Vyacheslavovna** — PhD (Medical Sciences), Assistant at the Department of Pathophysiology, Omsk State Medical University Ministry of Health of the Russian Federation, Omsk region, Omsk.

**E-mail:** mary323@mail.ru

**Пешков Дмитрий Игоревич** — студент 4 курса, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

**Peshkov Dmitry Igorevich** — 4th year student, Shadrinsky State Pedagogical University.

**E-mail:** jasminupi@gmail.com

**Покровская Ангелина Андреевна** — аспирант, БУ «Сургутский государственный университет».

**Pokrovskaya Angelina Andreevna** — Graduate Student, Surgut State University.

**E-mail:** angel.lightish@mail.ru

**Светоносowa Любовь Геннадьевна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

**Svetonosova Lyubov Gennadievna** — PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Humanitarian Institute, Shadrinsky State Pedagogical University.

**E-mail:** lubaswet@yandex.ru

**Таранчук Евгения Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского Государственного Педагогического Университета имени В.П. Астафьева.

**Taranchuk Evgeniya Aleksandrovna** — PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor of the Department of Germanic-Romance Philology and Foreign Language Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev.

**E-mail:** shileo@list.ru

**Фрольцов Артём Викторович** — аспирант кафедры социально-культурной деятельности и педагогики, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры», преподаватель кафедры хореографии.

**Froltsov Artyom Viktorovich** — Graduate Student of the Department of Socio-Cultural Activities and Pedagogy, Oryol State Institute of Culture, a Teacher of the Choreography Department.

**E-mail:** artm\_froltsov08@mail.ru

**Чуракова Анна Владимировна** — старший преподаватель кафедры здоровьесбережения и адаптивной физической культуры, ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет».

**Churakova Anna Vladimirovna** — Senior Lecturer of the Department of Health Saving and Adaptive Physical Education, Murmansk Arctic University.

**E-mail:** 20022005@mail.ru

**Шершнева Елена Геннадьевна** — кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры банковского и инвестиционного менеджмента, ФГАОУ «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург.

**Shershneva Elena Gennad'evna** — PhD (Economic Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Banking and Investment Management, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg.

**E-mail:** e.g.shershneva@urfu.ru

**Юдашкина Валентина Владимировна** — старший преподаватель кафедры иностранных языков, Тюменский индустриальный университет.

**Yudashkina Valentina Vladimirovna** — Senior Lecturer, Foreign Language Department, Industrial University of Tyumen.

**E-mail:** brentano@yandex.ru

**Яцевич Ольга Евгеньевна** — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Тюменский индустриальный университет.

**Yatsevich Olga Evgenevna** — PhD (Philosophy Sciences), Associate Professor, Associate Professor Foreign Language department, Industrial University of Tyumen.

**E-mail:** jatsevichoe@tyuiu.ru

# Правила представления рукописи авторами

## Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей в научном журнале «Вестник Сургутского государственного педагогического университета»

### 1 Общие положения

- 1.1 Редакция журнала «Вестник Сургутского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению материалы, отвечающие профилю издания, не опубликованные ранее в других научных журналах и в сети Интернет. Присланные в редакцию материалы должны представлять собой оригинальные научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы, основные результаты диссертационных исследований на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук. Для подтверждения этого требования мы рекомендуем заполнить автору статьи бланк соответствующего обязательства (см. Приложение).
- 1.2 Журнал публикует материалы в соответствии с актуальными рубриками:
  - в области педагогических наук: теория и методика профессионального образования;
  - в области исторических наук: отечественная история;
  - в области социологических наук: социальная структура, социальные институты и процессы.
- 1.3 Периодичность издания: выходит 6 раз в год и распространяется на территории Российской Федерации.
- 1.4 Редакция журнала «Вестник Сургутского государственного педагогического университета» в процессе рассмотрения публикации статей руководствуется нормами международного и российского законодательства, этическими нормами, принятыми международным сообществом (Committee of Publication Ethics), также принципами независимости, добросовестности и ответственности редакторов и рецензентов.
- 1.5 Передача автором материалов в издание рассматривается как добровольная, безвозмездная и бессрочная передача прав на произведение научно журналу «Вестник Сургутского государственного педагогического университета».

### 2 Приём научных статей для публикации

- 2.1 Статьи принимаются к рассмотрению при строгом соблюдении требований к авторским оригиналам статей и наличии всех сопроводительных документов (сведения об авторах, авторское обязательство, отзыв научного руководителя для аспирантов).
- 2.2 Основаниями для включения статьи в журнал являются:
  - выполнение правил представления рукописей, сведений об авторах и требований к их оформлению;
  - оригинальность представленных материалов: она должна составлять не менее 75% (редакция проводит проверку статей с помощью сервиса «Антиплагиат»);
  - положительная рецензия независимого рецензента, определяемого редакционной коллегией журнала.
- 2.3 К статьям аспирантов необходимо прилагать отзывы-рекомендации научных руководителей о целесообразности опубликования статьи.
- 2.4 Авторы несут ответственность за содержание статьи, за оригинальность, объективность и обоснованность публикуемых материалов, за достоверность приводимых результатов, отсутствие плагиата/фальсификации, за правильность ссылок на цитированные работы.
- 2.5 В журнале принято ограничение на возможное количество статей одного автора в одном выпуске журнала — до одной статьи, выполненной индивидуально, и до двух статей, выполненных в соавторстве.

2.6 Редакция оставляет за собой право редактирования текста статьи (небольшие исправления стилистического и формального характера, внесение несущественных изменений, не меняющих сути публикации, редактирование производятся без согласования с авторами) или отклонения материалов от публикации. При необходимости более серьёзных исправлений правка согласовывается с авторами или статья направляется авторам на доработку. Исправленная рукопись (электронный вариант) должна быть возвращена в редакцию в течение 14 дней и повторно направляется на рецензирование.

### **3 Рецензирование научных статей, поступивших в редакцию**

3.1 Редакция журнала «Вестник Сургутского государственного педагогического университета» осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих его тематике, с целью их экспертной оценки.

Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3-х лет публикации по тематике рецензируемой статьи.

Редакционная коллегия определяет соответствие статьи профилю журнала, требованиям к оформлению и направляет её на рецензирование специалисту, доктору или кандидату наук, имеющему наиболее близкую к теме статьи научную специализацию. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой рукописи. Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются с учётом создания условий для максимально оперативной публикации статьи, но составляют не более 30 дней. Рецензирование является слепым.

3.2 Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет. Редакция научного журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий в электронном виде в случае мотивированного отказа опубликовать статью. Редакция также обязуется направлять копии рецензий в Высшую аттестационную комиссию и/или Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

3.3 Неопубликованные рукописи не используются для личных целей и не передаются третьим лицам полностью или частично без письменного согласия автора.

3.4 С 1 июня 2016 года авторам опубликованных материалов бесплатно предоставляется электронная версия журнала. Печатный вариант можно получить, оформив полугодовую подписку.

3.5 Каждой опубликованной статье присваивается дискретный идентификатор объекта DOI (стандарт обозначения представленной в сети информации об объекте).

### **4 Требования к материалам и рукописям**

4.1 Статьи и электронные версии всех необходимых документов (сведения об авторе/авторах, отзыв-рекомендация научного руководителя и т.п.) отдельными файлами направляются в редакцию журнала по электронной почте на адрес: [vestnik@surgpu.ru](mailto:vestnik@surgpu.ru). При пересылке материалов по электронной почте в строке «тема» указать: «Статья в журнал».

4.2 В сведениях об авторе/авторах на русском и английском языках указываются:

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- учёная степень (полностью, без сокращений, с указанием специальности, по которой защищена диссертация и основных направления научных исследований);
- учёное звание;
- должность и место работы (без сокращений; название организации должно совпадать с названием в Уставе организации);
- адрес с почтовым индексом;
- контактные данные: телефоны (рабочий, домашний, сотовый), адрес электронной почты.

**Образец:**

Гололобов Евгений Ильич — доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры социально-гуманитарного образования, проректор по научной работе, БУ «Сургутский государственный педагогический университет».

Gololobov Evgeny Ilyich — Doctor of Sciences (History), Professor, Professor of Social and Humanities Study Department, Vice-rector on scientific work, Surgut State Pedagogical University.

E-mail: pr\_science@surgpu.ru

**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСИ СТАТЬИ****Электронная копия**

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами (например: Иванов\_doc.).

**Гарнитура (шрифт)**

Times New Roman, размер — 14 пт.

**Форматирование основного текста**

Абзацный отступ — 1 см. Междустрочный интервал — полуторный.

Выравнивание по ширине. Все поля — 2 см. Без уплотнения и ручных переносов.

**Оформление статьи**

Структура текста:

- индексы УДК и ББК с выравниванием по левому краю;
  - информация об авторе/ авторах: инициалы и фамилия (с выравниванием по левому краю заглавными буквами) на русском и английском языках;
  - название статьи (заглавными буквами с выравниванием по центру) на русском и английском языках;
  - аннотация статьи (объем — от 500 до 1800 знаков с пробелами) размещается после названия статьи на русском и английском языках (слово «аннотация» не пишется) с обязательными компонентами: «Введение», «Цель», «Материал и методы» и «Результаты и научная новизна»;
  - ключевые слова по содержанию статьи размещаются после аннотации с заголовком «Ключевые слова» (указывается до 8 слов на русском и английском языках);
  - основной текст статьи должен включать в себя следующие разделы: Введение; Цель; Материалы и методы; Результаты и обсуждение результатов; Выводы. В статье необходимо обозначить актуальность и новизну исследования. Объем статьи — 15–40 тыс. знаков;
  - литература должна быть представлена на русском языке с переводом на английский язык (требования к списку литературы указаны ниже).
- Не допускается вставка разрывов страниц, разделов и т. д.

**Примечания. Сокращения. Ссылки. Цитаты**

Примечания, комментарии и пояснения к тексту статьи даются в виде постраничных сносок. Вводимые в статью сокращения (кроме общеизвестных), аббревиатуры организаций, названия тестов, анкет, условные обозначения и т. д. должны быть расшифрованы сразу после первого упоминания.

Ссылки на первоисточники приводятся по тексту статьи. В конце предложения заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника из библиографического списка и страницы, например: ...о преимуществах деятельностного подхода [3, с. 52]. Если осуществляется ссылка на несколько источников, то они перечисляются в порядке возрастания номеров в списке литературы через запятую, например: [3, с. 29–28; 5, 12].

Ссылки на работы, находящиеся в печати, не допускаются.

Цитаты заключаются в кавычки, например: «...однозначно принято решение о реализации компетентностного подхода в вузе» [7, с. 21]. В квадратных скобках первым указан номер источника, после запятой — номер страницы, с которой взята цитата.

#### **Требования к списку литературы**

Список литературы (входит в общий объём статьи) должен обозначаться словом «Литература», размещаться в конце статьи.

Количественные требования: не менее 7 и не более 15 для статьи, для обзора — не более 30.

Качественные требования: желательно упоминать работы не только отечественных исследователей, но и зарубежных; не включать в список литературы учебные пособия, если это не оправдано целями исследования, научных трудов, которые не имеют отношения к теме исследования, степень давности литературных источников не должна превышать 10 лет, кроме случаев отсутствия аналогичных источников за данный период, к таким, в частности, относятся классические работы без переизданий.

Этические требования: допускается самоцитирование автора не более 30% всех источников из списка литературы, обязательна новизна исследования, если оно опирается на ранее изданные самим автором работы.

#### **Образец:**

#### **Литература**

1. А.А. Фет и его литературное окружение: в 2 кн. Кн. 1 / отв. ред. Т.Г. Динесман. М.: ИМЛИ РАН, 2008. 990 с.
2. Авдеева О.А. Средства выражения концепта «возраст» в английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2007. 220 с.
3. Аристотель. Афинская полиция. Государственное устройство афинян / пер., примеч. и послесл. С.И. Радцига. 3-е изд., испр. М.: Флинта: МСПИ, 2007. 233 с.
4. Бессарабова Н.Д. Метафора и образность газетно-публицистической речи // Поэтика публицистики: [Сб. ст.] / Под ред. Г.Я. Солганика. М.: Изд-во МГУ, 1990. С. 21-34.
5. Королькова А.В. Афористика И.С. Тургенева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 2 (83). С. 113-116.
6. Патенко Г.Р. Русская антропонимия романического пространства Д.И. Стахеева: Автореф. ... канд. филол. наук. Елабуга, 2007. 22 с.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Монография. Воронеж: Истоки, 2007. 250 с.
8. Токтагазин М.Б. Жанрово-стилистические особенности русской эпистолярной публицистики в исторической ретроспективе и современности. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19766> (дата обращения: 11.08.2020).

#### **References**

1. A. A. Fet i ego literaturnoe okruzhenie [A. A. Fet and his literary environment]: v 2 kn. Kn. 1 / otv. red. T. G. Dinesman. M.: IMLI RAN, 2008. 990 s. (In Russian).
2. Avdeeva O. A. Sredstva vy'razheniya koncepta «vozrast» v anglijskom yazy'ke [Means of Expressing the Concept «Age» In English]: Dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2007. 220 s. (In Russian).
3. Aristotel'. Afinskaya politiya. Gosudarstvennoe ustrojstvo afinyan [Athenian polity. State structure of the Athenians] / per., primech. i poslesl. S. I. Radciga. 3-e izd., ispr. M.: Flinta: MSPI, 2007. 233 s. (In Russian).

4. Bessarabova N.D. Metafora i obraznost' gazetno-publicisticheskoy rechi [Metaphor and imagery of newspaper and publicistic speech] // Poe'tika publicistiki: [Sb. st.] / Pod red. G.Ya. Solganika. M.: Izd-vo MGU, 1990. S. 21–34. (In Russian).
5. Korol'kova A.V. Aforistika I.S. Turgeneva [The aphoristics of I.S. Turgenev] // Ucheny'e zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarny'e i social'ny'e nauki. 2019. № 2 (83). S. 113–116. (In Russian).
6. Patenko G.R. Russkaya antroponimiya romanicheskogo prostranstva D.I. Staxeeva [Russian anthroponymy of the romantic space of D.I. Stakheeva]: Avtoref. ... kand. filol. nauk. Elabuga, 2007. 22 s. (In Russian).
7. Popova Z.D., Sternin I.A. Semantiko-kognitivny`j analiz yazy'ka [Semanticcognitive analysis of language]. Monografiya. Voronezh: Istoki, 2007. 250 s. (In Russian).
8. Toktagazin M.B. Zhanrovo-stilisticheskie osobennosti russkoj e'pistol'noy publicistiki v istoricheskoy retrospektive i sovremennosti [Genre and stylistic features of Russian epistolary journalism in historical retrospective and the present]. URL: [http:// science-education.ru/ru/article/view?id=19766](http://science-education.ru/ru/article/view?id=19766) (data obrashheniya: 11.08.2020). (In Russian).

#### **Таблицы. Рисунки. Иллюстрации. Диаграммы**

Все таблицы, рисунки, диаграммы и прочие графические объекты размещаются строго в рамках указанных полей шириной 12,5 см, размер кегля — 10 пт, междустрочный интервал — одинарный.

Таблицы (не более 10 столбцов) должны иметь содержательное название.

Как таблицы, так и рисунки следует пронумеровать, если их несколько.

В примечаниях к таблицам объясняются все сокращения или обозначения. В тексте статьи должны быть ссылки на таблицы и рисунки после первого же упоминания, например: (табл. 1), (рис. 3).

Иллюстрации в статье должны быть чёткими, графики и диаграммы должны быть подписаны, каждая ось координат должна иметь название или единицы измерения.

#### **5 Опубликование статей**

- 5.1 После принятия Редакционной коллегией решения о допуске статьи к публикации ответственный за выпуск журнала информирует об этом автора и указывает сроки публикации.
- 5.2 Редакционная коллегия не вступает в дискуссию с авторами отклонённых статей.
- 5.3 Публикация осуществляется бесплатно.
- 5.4 С «Правилами направления, рецензирования и опубликования научных статей в журнале «Вестник Сургутского государственного педагогического университета», с примерами оформления литературы, сведений об авторе, PDF версиями журнала можно ознакомиться на сайте Сургутского государственного педагогического университета»: [www.surgpu.ru](http://www.surgpu.ru)

## Состав редколлегии

### Главный редактор:

КОНОПЛИНА Надежда Васильевна, доктор педагогических наук, профессор,  
Президент Сургутского государственного педагогического университета

### Ответственный редактор:

ГАВРИЛОВ Виктор Викторович, кандидат педагогических наук, доцент

### Редакционная коллегия:

АЛЕКСЕЕВА Любовь Васильевна, доктор исторических наук, профессор

АМБАРОВА Полина Анатольевна, доктор социологических наук, доцент

БОЗИЕВ Руслан Сахитович, доктор педагогических наук, профессор

ВАТОРОПИН Александр Сергеевич, доктор социологических наук, доцент

ГОЛОЛОБОВ Евгений Ильич, доктор исторических наук, профессор

ДВОРЯШИН Юрий Александрович, доктор филологических наук, профессор,  
Заслуженный деятель науки РФ

ДЖОЗЕФСОН Пол Роберт, доктор исторических наук, профессор (США)

ДОКТОРОВ Борис Зусманович, доктор философских наук, профессор (США)

ДУЛИНА Надежда Васильевна, доктор социологических наук, профессор

ДУРНОВЦЕВ Валерий Иванович, доктор исторических наук, профессор

ЗАСЫПКИН Владислав Павлович, доктор социологических наук, профессор,  
Заслуженный деятель науки ХМАО — Югры

ЗБОРОВСКИЙ Гарольд Ефимович, доктор философских наук, профессор,  
Заслуженный деятель науки РФ

КОРЫЧАНКОВА Симона, доктор педагогических наук (Чехия)

ЛАЗАРЕВ Валерий Семёнович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО

ЛАРКОВИЧ Дмитрий Владимирович, доктор филологических наук, профессор

ЛАШКОВА Лия Лутовна, доктор педагогических наук, доцент

МИЛЕВСКИЙ Олег Анатольевич, доктор исторических наук, доцент

МИЩЕНКО Владимир Александрович, доктор педагогических наук, доцент

СЕМЁНОВ Леонид Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор

СИНЯВСКИЙ Николай Иванович, доктор педагогических наук, профессор

СИПКО Йозеф, доктор педагогических наук (Словакия)

СТЕПАНОВА Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор

ШИБАЕВА Людмила Васильевна, доктор психологических наук, профессор

ШУКЛИНА Елена Анатольевна, доктор социологических наук, профессор

## Editorial staff

**The Chief Editor:**

KONOPLINA Nadezhda Vasilyevna, Doctor of Education, Professor,  
Prezident of the Surgut State Pedagogical University

**The Editor-in-Chief:**

GAVRILOV Victor Viktorovich, Ph.D., Pedagogical Sciences

**The Editorial Staff:**

ALEKSEEVA Lubov Vasilyevna, Doctor of Historical Sciences, Professor

AMBAROVA Polina Anatolyevna, Doctor of Sociology, Associate Professor

BOZIEV Ruslan Sakhitovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

VATOROPIN Alexander Sergeevich, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor

GOLOLOBOV Yevgeniy Ilyich, Doctor of Historical Sciences, Professor

DVORYASHIN Yuriy Aleksandrovich, Doctor of Philological Sciences, Professor

JOSEPHSON Paul Robert, Doctor of Historical Sciences, Professor (USA)

DOCTOROV Boris Zusmanovich, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (USA)

DULINA Nadezhda Vasilyevna, Doctor of Sociological Sciences, Professor

DURNOVTSEV Valery Ivanovich, Doctor of History, Professor

ZASYPKIN Vladislav Pavlovich, Doctor of Sociological Sciences, Professor

ZBOROVSKIY Garold Yefimovich, Doctor of Philosophical Sciences, Professor

KORYCHANKOVA Simona, Doctor of Education (Czech Republic),

LAZAREV Valeriy Semyonovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor,  
Academician of the Russian Education Academy

LARKOVICH Dmitriy Vladimirovich, Doctor of Philological Sciences, Professor

LASHKOVA Liya Lutovna, Doctor of Education, Associate Professor

MILEVSKIY Oleg Anatolyevich, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor

MISHCHENKO Vladimir Alexandrovich, Doctor of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor

SEMYONOV Leonid Alekseyevich, Doctor of Education, Professor

SINYAVSKIY Nikolay Ivanovich, Doctor of Education, Professor

SIPKO Joseph, Doctor of Education (Slovakia)

STEPANOVA Galina Alekseevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

SHIBAYEVA Lyudmila Vasilyevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor

SHUKLINA Yelena Anatolyevna, Doctor of Sociological Sciences, Professor